Niveau(x) d'enseignement: 2 Numéro EDUQ : 9870287
Centre d'intérêt: 510

Gervais, Yvette.

La coopération chez l'enfant / par Yvette Gervais. -- [Trois-Rivières?] : Y. Gervais, 1985.
vi, 124, [1] f. ; 28 cm.

Résumé au début du v. "Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation".
Bibliogr.: f. [125].

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières

Descripteur(s): Coopération * Développement de l'enfant * Développement social * Relations parents-enfants * Relations maître-élèves * Relations sociales * Relations humaines * Amour * Justice * Préscolaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Gordon, Thomas * Piaget, Jean * Girard, René

La recherche vise à dégager quelques éléments majeurs de ce qui constituerait une vraie coopération comme cause ou comme critère de rapports sociaux harmonieux. Elle veut aider spécialement les éducateurs du préscolaire à prendre conscience de la nature, de l'importance et de la place de l'éducation à la coopération dans la formation des jeunes. Pour atteindre ces buts, les théories de Thomas Gordon, de Jean Piaget et de René Girard sur la coopération sont exposées l'une après l'autre. La confrontation de ces théories permet de constater que Gordon et Piaget misent surtout sur la justice pour évacuer la violence des rapports sociaux, tandis que Girard croit que seul l'amour peut la désarmorcer efficacement. La justice réussit, certes, à créer un certain ordre social; mais parce qu'elle utilise des moyens violents, elle reste violence, c'est-à-dire coopération forcée ou obligée. Au contraire, l'amour qui renonce à la vengeance et au droit de représailles expulse à tout jamais la violence. Il permet de comprendre la logique du commandement "aimez vos ennemis" et de pratiquer la vraie coopération. En conclusion, il est suggéré aux éducateurs de poursuivre leur réflexion sur l'homme et de se choisir des modèles. Enfin, puisque la vraie coopération semble être la réconciliation dans l'amour, il leur est suggéré de vivre cette coopération avec les jeunes.

Type de document: r

EDUQ 8870287

Université du Québec à Trois-Rivières

Fiche-résumé de travail de recherche de 2e cycle

- ☐ Mémoire
- ☒ Rapport de recherche
- ☐ Rapport de stage

Nom du candidat: Yvette Gervais

Diplôme postulé: Maîtrise en éducation

Nom du directeur de recherche: Lucien Morin

Nom du co-directeur de recherche (s'il y a lieu):

Titre du travail de recherche: La coopération chez l'enfant

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
BIBLIOTHÈQUE
TROIS-RIVIÈRES

Résumé:*

La présente recherche prétend dégager quelques éléments majeurs de ce qui constituerait une "vraie" coopération comme cause ou comme critère de rapports sociaux harmonieux. Elle veut aider spécialement les éducateurs du préscolaire qui frôlent quotidiennement les très jeunes enfants, "matière fondamentale" de la société de demain, à prendre conscience de la nature, de l'importance et de la place de l'éducation à la coopération dans la formation des jeunes. Pour atteindre ces buts, les théories de Thomas Gordon, de Jean Piaget et de René Girard sur la coopération sont exposées l'une après l'autre; les convergences et les divergences perçues permettent de faire apparaître quelques traits principaux de l'idée de coopération. En conclusion, des orientations pédagogiques qui s'inspirent du contenu de la recherche sont signalées.

Selon Gordon, la coopération est un vouloir "vivre-ensemble" où chacun satisfait ses besoins, sait et sent ses droits personnels reconnus par l'autre. Pour pratiquer cette coopération, Gordon propose la Méthode "sans perdant" caractérisée surtout par les techniques de: "L'écoute active", du "Message-je" et de la "Résolution de conflits en six étapes". Gordon croit que sa méthode crée un climat favorable à l'apprentissage et permet simultanément à l'enfant de satisfaire ses besoins et d'être plus attentif à ceux des autres. Par contre, il avoue qu'elle est impuissante à régler les conflits de valeurs. Enfin, il propose aux adultes de devenir des "modèles", des consultants efficaces.

C'est en étudiant l'enfant que Piaget découvre que la coopération est un rapport social qui succède progressivement à la contrainte adulte en s'y opposant. Les égaux ou les pairs prennent de plus en plus conscience de la nécessité d'obéir à une règle commune pour vivre en société. Par solidarité et par respect mutuel, ils élaborent leurs propres lois et s'y soumettent librement. Ce nouveau rapport social ou ce rapport de coopération, basé sur l'équilibre et la réciprocité, fait préférer la justice distributive à la justice rétributive et donne priorité à l'équité sur l'égalitarisme. Même si ce système idéal risque de s'écrouler à cause de la vulnérabilité des coopérants, Piaget pense qu'il est le type idéal des rapports sociaux.

La véritable coopération est, d'après Girard, la réconciliation dans "l'amour". Elle n'est pas satisfaction personnelle de ses besoins, ni revendication de ses droits mais collaboration à une oeuvre commune qui donne la vie à tous et à chacun sans exception. Elle repose sur une logique anthropologique particulière du partage, de la gratuité, du don de soi et du pardon. En elle, les différences individuelles ne sont pas obstacles mais sources de dynamisme et de cohésion. Les hommes deviennent des "frères amis". La réconciliation dans l'amour crée la communauté et lui assure la perpétuité.

La confrontation des théories de Gordon, de Piaget et de Girard permet de constater que Gordon et Piaget misent surtout sur la justice pour évacuer la violence des rapports sociaux tandis que Girard croit que seul l'amour peut la désamorcer efficacement. La justice réussit, certes, à créer un certain ordre social. Mais, parce qu'elle utilise des moyens "violents", elle reste "violence" c'est-à-dire coopération forcée ou obligée. Au contraire, l'amour qui renonce à la vengeance et au droit de représailles expulse à tout jamais la violence. Il permet ainsi de comprendre la logique du commandement "aimez vos ennemis" et de pratiquer la "vraie" coopération.

En conclusion, il est suggéré aux éducateurs de poursuivre leur réflexion sur l'homme et de se choisir des modèles. Enfin, puisque la "vraie" coopération semble être la réconciliation dans l'amour, il leur est suggéré de vivre cette coopération avec les jeunes.

Signature du candidat
Date: 12 février 1985

Signature du directeur de recherche
Date: 12 février 1985

Signature du co-auteur (s'il y a lieu)
Date:

Signature du co-directeur (s'il y a lieu)
Date:

UNIVERSITE DU QUEBEC

LA COOPERATION CHEZ L'ENFANT

par

YVETTE GERVAIS

Programme de maîtrise en éducation

Rapport de recherche

présenté à

L'Université du Québec à Trois-Rivières

Février 1985

REMERCIEMENTS

Aux enfants qui ont provoqué des remises en question et qui m'ont invitée à donner le meilleur de moi-même, aux parents et aux collègues qui, par leur témoignage, ont suscité en moi le désir de vivre davantage le don et l'accueil, à mon directeur de recherche, monsieur Lucien Morin qui a su m'orienter vers une meilleure compréhension de la coopération, j'exprime mes sincères remerciements.

TABLE DES MATIERES

PAGE DE REMERCIEMENTS..... ii

TABLE DES MATIERES..... iii

INDEX DES SIGLES..... vi

INTRODUCTION..... 1

CHAPITRE I: LA COOPERATION CHEZ GORDON

1.0 Introduction..... 4

1.1 L'éducation contemporaine..... 5
- 1.1.1 Le malaise
- 1.1.2 Les comportements adultes et leurs effets
- 1.1.3 Le remède

1.2 Les conflits..... 10
- 1.2.1 Les causes des conflits
- 1.2.2 Les manières traditionnelles de régler les conflits
- 1.2.3 L'inefficacité de ces méthodes
- 1.2.4 L'efficacité des deux méthodes
- 1.2.5 Conclusion sur les deux méthodes

1.3 La Troisième Méthode ou la Méthode "sans perdant"..... 16
- 1.3.1 "La fenêtre des comportements" et "l'appartenance du problème"
- 1.3.2 Les techniques pour aider un enfant à régler son problème
- 1.3.3 Les techniques pour l'adulte qui a un problème
- 1.3.4 La "Résolution de conflits en six étapes"
- 1.3.5 Les avantages de la Troisième Méthode ou de la Méthode "sans perdant"
- 1.3.6 Les limites de la Troisième Méthode
- 1.3.7 Conclusion sur la Troisième Méthode

1.4 Conclusion du chapitre: La coopération selon Gordon..... 31

CHAPITRE II: LA COOPERATION CHEZ PIAGET

2.0 Introduction..... 34

2.1 La méthodologie..... 35

2.2 Le jeu, révélateur des rapports sociaux..... 36
- 2.2.1 La règle motrice et les conduites motrices
- 2.2.2 La règle due au respect unilatéral et les conduites égocentriques
- 2.2.3 La règle due au respect mutuel et les conduites de coopération
- 2.2.4 Conclusion sur le jeu

2.3 La contrainte et le respect unilatéral..... 42
2.3.1 Les témoignages des enfants
2.3.2 Les causes des rapports de contrainte
2.3.3 Les conséquences des rapports de contrainte et du respect unilatéral

2.4 La coopération et le respect mutuel..... 52
2.4.1 Les témoignages des plus grands
2.4.2 Les caractéristiques de la coopération

2.5 Des rapports de contrainte aux rapports de coopération..... 57
2.5.1 La confrontation avec des thèses de sociologie et psychologie morale
2.5.2 Les stratégies pédagogiques

2.6 Conclusion: La coopération chez Piaget..... 68

CHAPITRE III: LA COOPERATION SELON RENE GIRARD

3.0 Introduction..... 70

3.1 La nature mimétique de l'homme..... 71
3.1.1 Le mimétisme
3.1.2 Le désir humain
3.1.3 La rivalité mimétique

3.2 La maîtrise de la violence par la violence..... 78
3.2.1 Les interdits
3.2.2 Les rites

3.3 La réconciliation dans l'amour..... 82
3.3.1 L'écriture vétéro-testamentaire
3.3.2 L'écriture néo-testamentaire
3.3.3 Projet de réconciliation et vécu humain depuis 2000 ans

3.4 Conclusion..... 92

CHAPITRE IV: LA COOPERATION CHEZ L'ENFANT

4.0 Introduction..... 94

4.1 Les relations conflictuelles (la violence)..... 94
4.1.1 Les relations conflictuelles d'après Gordon
4.1.2 Les relations conflictuelles d'après Piaget
4.1.3 Les relations conflictuelles d'après Girard
4.1.4 Convergences et divergences sur les relations conflictuelles

4.2 La justice..... 102
4.2.1 Gordon et la justice
4.2.2 Piaget et la justice
4.2.3 Girard et la justice
4.2.4 Convergences et divergences

4.3 L'amour ou la "vraie" coopération..... 110
4.3.1 Girard et l'amour
4.3.2 L'amour et la justice

CONCLUSION..... 120

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... 125

INDEX DES SIGLES

(par ordre chronologique d'entrée dans le texte)

EE	Enseignants efficaces
PE	Parents efficaces
JM	Le jugement moral chez l'enfant
CC	Les choses cachées depuis la fondation du monde
MR	Mensonge romantique et vérité romanesque
BE	Le bouc émissaire
VS	La violence et le sacré
EV	Enjeux de la violence

INTRODUCTION

L'histoire de l'humanité est sillonnée de projets sociaux, tous plus prometteurs les uns que les autres, qui prétendent pouvoir évacuer une fois pour toutes, la discorde et la haine, la mésentente et la violence et ce faisant, apporter enfin la paix véritable, la joie de vivre ensemble.

Comme l'a vu la sociologie moderne en étudiant les échanges primitifs, c'est la solidarité sociale généralisée -plus que les biens, les objets, les ressources naturelles- qui est au coeur de la survie des premières collectivités humaines. La parcimonie de la nature, une famine par exemple, a pu entraîner certes, la mort de plusieurs êtres humains. Mais il semble bien que ce soit là une exception. Ce n'est pas tant la rareté qui a produit les conflits et la violence chez les premiers hommes, c'est bien plutôt la violence dans le tissu des relations interpersonnelles, dans le réseau d'échanges intersubjectifs qui a produit la rareté. D'où les multiples institutions et précautions sociales pour assurer et protéger les ententes fragiles -contrats, alliances, interdits, pratiques religieuses, éducatives, initiatiques- entre les individus et entre les groupes.

En est-il bien autrement pour les peuples de notre époque, époque du "modernisme"? L'homme de la modernité, comme disait déjà Stendhal, c'est l'homme des désirs libérés, entendons l'homme aux interdits et aux structures symboliques affublées, l'homme plus menacé et plus menaçant que jamais. Les mass média décrivent sans ménagement la réalité apocalyptique de cette modernité où le seul impératif est "Survivre".

En cette fin de siècle affolée, obsédée par le spectre de l'éclatement plus que possible de la planète terre, les hommes sentent l'urgence de s'unir, de s'entendre, de coopérer pour assurer non seulement leur propre survie mais celle de toute vie connue dans l'univers. On s'interroge, on cherche des guides, on pose des gestes. Certains examinent les causes des guerres et des conflits, des haines et des violences dans le passé des cultures et des civilisations. D'autres s'attardent aux caractéristiques "spécifiques" des hommes et des institutions d'aujourd'hui. On analyse les discours, on décompose les philosophies et les idéologies, on désarticule les pratiques et les "poétiques". Le but visé c'est de comprendre, pour corriger, pour améliorer.

Personne n'y échappe, surtout pas les éducateurs dont on persiste encore à reconnaître le rôle significatif dans la construction des sociétés de demain par l'éducation des jeunes d'aujourd'hui. D'ailleurs on manque rarement l'occasion de leur rappeler leurs bonnes -et peut-être à tort, souvent- leurs fausses manoeuvres.

Et dans cette foulée de la responsabilité sociale de l'éducateur, acceptons aussi, sans le justifier, que si le dialogue et la coopération sont la clé de la survie planétaire, c'est certainement auprès des plus jeunes qu'il faut loger nos plus grands espoirs.

Comment faire? De toutes les approches qui nous sont venues à l'esprit, nous avons choisi d'examiner ce que pourrait signifier la "vraie" coopération au coeur des relations humaines et de partager le fruit de nos réflexions avec les éducateurs. C'est ainsi que nous avons été amené à aborder les thèses de trois auteurs connus -Thomas Gordon, Jean Piaget et

René Girard- pour essayer de circonscrire le mieux possible, selon une optique éducative continue, la notion de coopération.

Plus concrètement, la présente recherche consacre d'abord un chapitre entier à chaque auteur. Une brève présentation de l'auteur concerné, le but et le résultat de ses recherches et un aperçu circonstancié de sa conception de la coopération constituent la matière de chacun des trois premiers chapitres. Un quatrième chapitre tente de réunir les éléments qui circonscrivent le mieux les caractéristiques majeures d'une "vraie" coopération. Enfin, la conclusion rappelle les grandes articulations de la recherche sous forme de suggestions données aux éducateurs en soulignant leur importance au niveau de l'éducation à la coopération, pour la construction de la société de demain.

CHAPITRE I

LA COOPERATION CHEZ GORDON

1.0 Introduction

C'est en tant que psychothérapeute que Thomas Gordon travaille auprès des jeunes. Ce qui le frappe, c'est que ceux-ci semblent mutilés à cause de l'éducation reçue dans la famille et à l'école. Sa pratique professionnelle l'amène à constater un "chaînon manquant"[1] tant dans la cellule familiale que dans le milieu scolaire et dans la société entière: "des relations humaines chaleureuses"[2] et "épanouissantes" (EE, 16).

A cause de cette constatation qui lui semble indiscutable, Gordon tente de sensibiliser les parents et les enseignants à la responsabilité qui leur incombe dans la promotion de véritables relations humaines.

Pour ce faire, il rapporte plusieurs témoignages d'adultes qui ont vécu des expériences soit heureuses soit malheureuses dans leurs relations avec des collègues ou dans leur action éducative auprès des jeunes.

Puisque la société moderne met en situation "des personnes qui travaillent ensemble et coordonnent leurs efforts pour atteindre des buts

---

[1] Dr Thomas Gordon, Enseignants efficaces, Enseigner et être soi-même, Montréal, Editions du jour, 1979, p. 1.

[2] Dr Thomas Gordon, Parents efficaces, une méthode de formation à des relations humaines sans perdant, Montréal, Editions du jour, 1976, p. 18.

communs et accomplir des tâches de groupes" (PE, 13), Gordon désire développer les capacités, les habiletés requises pour ce type de société. Par le biais des adultes, il veut atteindre tous les enfants afin que chacun d'eux devienne un citoyen "productif", "coopératif" et "responsable" (PE, 22).

Tenaillé par la croyance que l'éducation actuelle est fautive, il développe largement dans Parents efficaces et dans Enseignants efficaces une méthode qu'il prétend d'une efficacité indubitable.

Avant d'exposer la méthode appelée "Méthode de formation à des relations humaines sans perdant" (page-couverture de Parents efficaces), Gordon trace un portrait de l'éducation contemporaine. Il attire ensuite l'attention sur le phénomène des conflits en relevant les causes et les manières traditionnelles de les régler.

Croyant avoir réussi à sensibiliser les adultes au vécu en éducation, il présente alors les techniques à utiliser. Puis, il évalue l'impact de ces techniques dans les apprentissages scolaires et dans les rapports sociaux, notamment dans la transmission des valeurs.

C'est donc à travers la démarche et les propos de Gordon qu'il faudra chercher à dégager la conception gordonnienne de la coopération.

1.1 L'éducation contemporaine

Pour tracer un portrait de l'éducation contemporaine, Gordon identifie ce qu'il croit être la cause de son mauvais état actuel. Il rappelle ensuite quelques comportements adultes et les effets de ces comportements.

Enfin, il présente globalement le remède à la situation actuelle et les principes qui justifient son choix.

1.1.1 Le malaise

L'éducation dépend de l'attitude des adultes d'hier et d'aujourd'hui. Les adultes des générations successives cultivent un type d'émergence sociale toujours étouffée par la domination des uns sur les autres. Si ce type séculaire de société surgit continuellement, c'est que les adultes redonnent sans cesse "droit de cité" à des théories toujours contestées mais toujours gagnantes (PE, 25).

Les écoles sont des institutions autoritaires organisées dans leur structure et leur philosophie selon un modèle militaire (PE, 391). L'école a "toujours offert une résistance considérable à tout changement important de son système des relations humaines" (PE, 12). Si la situation est telle, c'est que "la majorité des enseignants n'ont jamais réfléchi à l'impact que leurs messages peuvent avoir sur les élèves" (EE, 170) et parce qu'ils véhiculent des schèmes et des mythes "qui n'ont rien à voir avec la réalité" (EE, 22).

1.1.2 Les comportements adultes et leurs effets

L'attitude traditionnelle des adultes se manifeste particulièrement dans les rapports hiérarchiques et dans l'expression de l'affectivité.

1.1.2.1 Les rapports hiérarchiques

Quand l'adulte devient enseignant ou parent, il se sent obligé de

cesser d'être lui-même (PE, 37). Il tente de cacher ses limites personnelles. Il adopte un comportement qui laisse voir des qualités d'un humain plus parfait, d'un surhomme, d'un modèle (EE, 23). Il se montre invulnérable, irréprochable, toujours soucieux de l'autre. En somme, il revêt le costume de son nouveau rôle social; il assume le personnage (PE, 37).

Se considérant quasiment comme un monument d'infaillibilité, il trouve réponse à tout. Il se fait maître de la justice en s'appropriant les problèmes des enfants, en communiquant ses solutions dans les conflits entre enfants et en distribuant objets, punitions et récompenses. A l'école, certaines discriminations: race, origine, quotient intellectuel sont faites selon des critères stéréotypés (EE, 13). Dans les milieux familial et scolaire, les adultes forment un front commun et l'enfant se retrouve en position minoritaire.

Il n'en faut pas plus pour creuser le fossé des générations et incruster l'idée de l'infériorité de l'enfant, de l'incapacité de l'enfant à prendre des décisions, de la nécessaire dépendance et de la soumission obligatoire de l'enfant dans sa relation avec l'adulte. Cet abus de pouvoir se retourne contre ceux qui s'y sont appuyés à mesure que l'enfant grandit.

1.1.2.2 L'expression de l'affectivité

Les schèmes du rôle de l'éducateur véhiculés par la société depuis des siècles ont un impact sur l'expression de l'affectivité et sur la satisfaction dans l'accomplissement de la tâche éducative.

Il semble que la société demande aux adultes chargés d'enseigner d'être mus par "l'idéal" de leur rôle, c'est-à-dire de nier leurs sentiments. Etre une personne calme, être impassible et d'humeur égale, cacher ses émotions, ne pas avoir de préférences, faire front commun en refoulant ses sentiments personnels semblent être les devoirs des investis d'autorité.

Les adultes vivent alors des tensions au coeur de leur vie parce qu'ils agissent contrairement à leurs sentiments pour incarner une image de parents idéaux ou d'enseignants modèles (EE, 24). Ce jeu du personnage est ébranlé chaque fois que l'adulte se laisse fléchir par sa capacité personnelle d'acceptation des comportements enfantins et sa capacité de tenir compte des circonstances de temps et de lieux (EE, 29-30). C'est ainsi qu'un adulte peut arriver à osciller entre "être perdant" ou "être gagnant". Il est "perdant" quand un enfant lui résiste et "gagnant" quand l'enfant se soumet. Que l'éducateur soit perdant ou gagnant, des sentiments d'insatisfaction et de culpabilité l'habitent. Ces effets dus à la contradiction entre les sentiments réels et l'expression des sentiments seront ultérieurement étudiés plus en profondeur.

1.1.3 Le remède

Pour contrer un aveuglement si persistant en éducation, Gordon presse les adultes d'adopter une nouvelle conception de l'éducation basée sur des relations humaines chaleureuses. La troisième partie de ce chapitre présentera en détail cette nouvelle éducation mais il convient de mettre ici en évidence quelques principes sur lesquels s'appuie Gordon.

Les enfants sont des êtres humains (EE, 13), des personnes à part entière. Ils sont "des personnes indépendantes, vivant leur propre vie"

(PE, 357). Ils s'acheminent vers l'accomplissement de leur être.

> Tous les étudiants sont ravis d'apprendre et s'ennuient lorsqu'ils ont l'impression de ne rien faire; tous se découragent lorsqu'on les critique parce qu'ils ont échoué; tous mettent en oeuvre des mécanismes de défense pour lutter contre l'autorité imposée; tous veulent être indépendants et se battent pour jouir de leur autonomie; tous ont confiance en eux au point de départ mais sont désemparés si on les déprécie; tous croient à l'importance de leurs besoins personnels et défendent leurs droits personnels (EE, 14).

> Les enfants, selon Dwight Allen, ne sont pas des diables en puissance qu'il faut discipliner et dompter (EE, 294).

Comme les époux ne se donnent pas d'ordres, les éducateurs, parents et enseignants, doivent maintenir l'ordre sans recourir à la force. Il est permis d'être inconstant, de ne pas être toujours affectueux avec les enfants, de ne pas être toujours tolérants et réceptifs, de ne pas oublier sa propre nature humaine.

L'essentiel est de "connaître ses sentiments" et de les exprimer clairement. Agir ainsi, c'est miser sur la chance d'être soi-même par souci d'authenticité et de sincérité et fonder une véritable relation humaine mais c'est aussi prendre le risque d'être rejeté parce qu'on n'apparaît pas comme parent ou enseignant parfait.

Etre soi-même semble plus gratifiant que d'obtenir la gloire découlant des éloges des personnes de l'entourage.

> Les personnes qui s'acceptent, acceptent davantage les autres (...) sont plus productives (...) ne cherchent pas la satisfaction de leurs besoins à travers leurs enfants (...) ne s'estiment pas selon l'opinion des autres (...) ne cherchent pas un symbole de prestige (...) n'ont pas besoin d'être fiers de leur enfant, de passer pour de bons parents (PE, 373-374).

En soulignant les attitudes d'autorité et d'expression de ses sentiments, Gordon veut enrayer cette habitude d'endosser un rôle social au détriment de son "Je". Les relations humaines chaleureuses supposent la reconnaissance de l'égalité de tous les hommes, de l'autonomie et du droit à l'autonomie. En d'autres mots, le principe fondamental de l'éducation et par conséquent de la coopération est de "laisser à l'enfant la liberté de devenir ce qu'il veut devenir, à la condition que son comportement n'entrave pas de façon tangible et concrète la liberté du parent de devenir ce que ce dernier veut devenir" (PE, 357). Il n'est donc pas surprenant que la connaissance et l'expression de ses sentiments ainsi que la revendication de ses droits soient les pierres angulaires de l'approche éducative prônée par Gordon. Les adultes sont, de ce fait, invités à se débarrasser des mythes du "crétinisme originel" de l'enfant et du péché originel ainsi que des mythes relatifs au rôle social (EE, 22; PE, 37-54).

1.2 Les conflits

Gordon ne se contente pas de brosser un portrait global de l'éducation. Constatant la présence des conflits tant au plan familial que scolaire, il en indique les causes ainsi que les manières traditionnelles de les régler.

1.2.1 Les causes des conflits

Toute relation humaine est marquée par des insatisfactions, par des frustrations et par des bris de communication. L'expression des opinions dégénère souvent en disputes. "Lorsque deux personnes entrent en contact,

écrit Gordon, il doit inévitablement se produire des conflits tout simplement parce que les personnes sont différentes, pensent différemment, ont des besoins différents et veulent des choses qui sont parfois incompatibles" (PE, 203). Des éléments contraires s'affrontent, luttent, se heurtent. Les comportements de l'un sont inacceptables parce que l'autre n'y trouve pas la satisfaction de ses besoins personnels. Les valeurs diffèrent également et les conflits à ce chapitre ne sont pas les moindres.

A l'école, une discipline imposée sans négociation, des directives trop précises ou trop vagues, des règles qui paraissent injustes ou déraisonnables, la non-participation aux décisions, la rigidité et la résistance au changement, l'imposition de valeurs uniformes, le rejet du blâme sur les autres sont autant de sources de conflits.

1.2.2 Les manières traditionnelles de régler les conflits

L'usage du pouvoir dans le règlement des conflits est traditionnel et universel. Le recours à la force et à l'autorité est une lutte pour le pouvoir, une épreuve entre deux volontés, une guerre.

Ce mode de résolution de problèmes se manifeste dans deux méthodes différentes où l'un des partenaires est nécessairement "gagnant" tandis que l'autre est "perdant".

Gordon distingue la Première Méthode de la Deuxième Méthode (PE, 207) comme ceci: "L'enseignant qui adopte la Première Méthode gagne; l'élève perd la bataille. L'enseignant qui adopte la Deuxième Méthode perd; c'est l'élève qui gagne" (EE, 251).

1.2.2.1 La Première Méthode: l'adulte est gagnant

L'attitude intérieure de l'adulte qui emprunte la Première Méthode est: "Je veux que mes désirs se réalisent. Je suis prêt à me battre. J'ai le désir ardent de l'emporter sur l'autre". La conscience de sa compétence et de sa sagesse l'amène à juger l'autre inférieur. Il persuade l'autre de son droit d'agir et justifie l'oppression qu'il fait subir. Alors l'adulte est autoritaire, strict, inflexible. Il donne des ordres et attend l'obéissance, punit et menace de punir, récompense, convainc l'enfant d'accepter la solution toute faite. Il gagne par sévérité. L'enfant cède sous la menace de la punition.

1.2.2.2 La Deuxième Méthode: l'adulte est perdant

La Deuxième Méthode est employée par l'adulte convaincu qu'il est dommageable de frustrer un enfant dans ses besoins. L'adulte est alors tolérant et permissif. L'enfant gagne par l'indulgence de l'adulte. Il rejette carrément les solutions adultes. Il ne craint pas de recourir aux grands moyens pour satisfaire ses besoins.

1.2.2.3 Le mixage des deux méthodes

Certains adultes emploient tour à tour les deux méthodes. Ils oscillent entre la force et la douceur. Ils sont intraitables ou accommodants, restrictifs ou permissifs.

1.2.3 L'inefficacité de ces méthodes

1.2.3.1 La Première Méthode

La Première Méthode produit des effets négatifs chez l'enfant, dans les relations adulte-enfant, dans les relations enfant-enfant et dans l'ensemble de la vie sociale.

A cause de cette méthode, l'enfant devient un être privé de l'exercice de son jugement et de sa volonté, dépendant, soumis, docile et obéissant. L'enfant, étant peu motivé à agir, devient alors passif et accomplit le minimum. Comme il est obligé de cacher ses sentiments, il se replie sur lui-même, rêve, s'évade, régresse. Il se nourrit de désespoir, de défaitisme et se mésestime lui-même.

Brisé physiquement et émotivement, l'enfant devient agressif ou flatteur avec l'adulte. Il résiste, se rebelle, se venge, ment, attaque, forme des alliances pour sortir de ce cercle suffocant ou bien il courtise l'adulte, feint pour attirer les bonnes grâces, cancane, triche et plagie.

L'adulte qui utilise la Première Méthode court les risques du dompteur: être rejeté, se sentir coupable. Il "engendre sa propre opposition et provoque sa propre destruction" (EE, 291). Il ne parvient pas à persuader, à convaincre. Il éprouve de la difficulté à faire appliquer ses solutions, diminue son influence, n'éduque pas. Par surcroît, il se prive de chaleur réconfortante et amicale, il diminue le temps favorable à l'enseignement.

Par "imitation" (PE, 240), l'enfant intimide, blâme, malmène les autres enfants. Il leur commande avec arrogance et brutalité. A cause de

son expérience du système de punitions et de récompenses, l'enfant éprouve le vif besoin de "gagner" (EE, 282). La concurrence et la compétition s'installent fortement en lui.

Cette méthode crée un climat de peur et d'insatisfaction de part et d'autre. Elle enraie toute possibilité de relations démocratiques et bloque l'esprit de collaboration en empêchant le développement de l'autonomie, de l'auto-discipline, du sens des responsabilités. Elle incite au non-respect de l'autre, refoule le désir de la recherche et de l'exploration, l'élan d'innovation et la créativité.

1.2.3.2 La Deuxième Méthode

Soumis à la Deuxième Méthode, les enfants respectent de moins en moins les éducateurs, refusent toute discipline et s'imposent par la force et le pouvoir personnel. Ils n'ont aucun respect de la propriété et des sentiments des autres, ne se sentent pas incités à la production et à la coopération.

Ainsi, les enfants deviennent violents, incontrôlés, intraitables, impulsifs, individualistes, égoïstes et exigeants. Ils se sentent coupables face aux adultes et éprouvent de sérieuses difficultés avec leurs camarades. Ils souffrent d'insécurité affective avec leurs parents et avec les enseignants. Ils s'adaptent difficilement à l'école.

Les adultes sont également pénalisés. Leurs besoins n'étant pas satisfaits, ils éprouvent de la rancune, de l'hostilité, du ressentiment envers les enfants. L'enseignant développe des mécanismes de défense contre

les élèves et le directeur, renie ses propres valeurs et sa propre personnalité. Il ressent également de l'apathie. Pour l'enseignant, enseigner devient un fardeau.

1.2.3.3 Le mixage des deux méthodes

Les parents qui empruntent alternativement les deux méthodes ressentent encore plus de confusion, d'incertitude et les enfants sont plus gravement pertubés.

1.2.4 L'efficacité des deux méthodes

La Première Méthode est efficace pour régler les détails et les situations urgentes. En d'autres occasions, son succès est plus apparent que réel. Par contre, "elle s'avère la seule méthode logique lorsque le conflit concerne un grand nombre de personnes" (EE, 257).

La Deuxième Méthode peut résoudre rapidement un conflit en n'attirant pas l'attention sur le comportement inacceptable ou en cédant aux désirs de l'autre. En comparaison avec la Première Méthode, elle stimule davantage les élèves à s'exprimer librement et à créer.

1.2.5 Conclusion sur les deux méthodes

Fondées toutes deux sur le pouvoir, les méthodes traditionnelles cultivent les sentiments de culpabilité, d'antipathie, d'inimitié. Elles suscitent des mécanismes de défense et diminuent le temps de l'enseignement. L'utilisation constante d'une seule méthode limite toutefois un peu les dégâts.

1.3 La Troisième Méthode ou la Méthode "sans perdant"

Considérant les méfaits multiples et les avantages restreints des méthodes traditionnelles, Gordon offre la Troisième Méthode ou Méthode "sans perdant". Cette méthode "est une application unique du processus de résolution de problèmes proposé par un éducateur de réputation mondiale, John Dewey" (EE, 314).

Par la Troisième Méthode, Gordon croit que l'individu peut régler les problèmes de sa vie quotidienne et que les individus et les groupes peuvent résoudre les conflits qui les opposent. Il présente des techniques qui s'avèrent à la fois des pré-requis et des manifestations de la technique-sommet de la Troisième Méthode: la "Résolution de conflits en six étapes". Il décrit "La fenêtre des comportements" et "L'appartenance du problème", les techniques pour aider un enfant à régler son problème, les techniques à mettre en oeuvre pour que l'adulte puisse régler son problème, les étapes et les conditions de réussite de la "Résolution de conflits en six étapes". Il note les avantages et les limites de la Troisième Méthode.

1.3.1 "La fenêtre des comportements" et "L'appartenance du problème"

Chaque personne vit quelque chose à l'intérieur d'elle-même. Elle éprouve des besoins et des sentiments qui se traduisent dans des comportements.

Dans une relation humaine, la satisfaction des besoins de l'un peut satisfaire ou entraver les besoins de l'autre. Il convient donc, dit Gordon, de mettre tous les comportements dans un rectangle, comme dans une fenêtre,

pour identifier les comportements acceptables et les comportements inacceptables et pour déterminer à qui appartient le problème. C'est ainsi qu'apparaissent trois zones.

Il y a une zone où les besoins des deux personnes sont satisfaits et où il n'y a pas de bris de communication. C'est la zone sans problème, la zone d'apprentissage et d'enseignement. Deux autres zones plus ou moins grandes sont inévitables: une zone où l'enfant a des problèmes parce que ses besoins sont insatisfaits et une zone où l'adulte a lui aussi des problèmes pour la même raison. Les lignes de démarcation de ces diverses zones varient selon la personnalité des individus impliquées et selon les changements qui surviennent chez l'enfant, chez l'adulte et dans l'environnement.

"La fenêtre des comportements" décrite ci-dessus ne considère que la relation entre deux personnes. Toutefois, elle est également utile pour déterminer "L'appartenance d'un problème" quand l'une des deux personnes vient en conflit avec des tierces personnes. Par exemple, elle aide l'adulte à adopter l'attitude convenable envers un enfant qui vit une situation conflictuelle et qui requiert du secours pour rétablir l'équilibre.

1.3.2 Les techniques pour aider un enfant à régler son problème

Devant un enfant aux prises avec un problème, il arrive que l'adulte règle la situation en référant l'enfant à un spécialiste, en demandant à l'enfant de changer son vécu ou d'oublier son problème ou encore en s'appropriant le problème et en cherchant lui-même la solution. C'est un langage de refus, un langage d'inacceptation. Gordon énonce douze façons de

manifester ce langage. Il les appelle "obstacles à la communication". Les voici: 1) donner des ordres, diriger, commander; 2) avertir, mettre en garde, menacer; 3) moraliser, prêcher, faire la leçon; 4) conseiller, donner des suggestions ou des solutions; 5) argumenter, expliquer, persuader par la logique; 6) juger, critiquer, être en désaccord, blâmer; 7) complimenter, être d'accord, évaluer positivement, approuver; 8) dire des noms, ridiculiser, faire honte; 9) interpréter, psychanalyser, diagnostiquer; 10) rassurer, sympathiser, consoler, soutenir; 11) enquêter, questionner, interroger; 12) esquiver, distraire, faire de l'humour, divertir (EE, 54-56; PE, 70-74).

Toutes ces façons d'agir doivent faire place à un langage d'acceptation qui est le seul capable de permettre une relation d'aide. Accepter l'autre tel qu'il est et le lui montrer semblent primordial. L'acceptation de l'autre se traduit dans des messages verbaux et non-verbaux que Gordon groupe sous quatre étiquettes: L'écoute passive, les messages d'accueil, les invitations chaleureuses et "L'écoute active". Auparavant, il peut y avoir une période de non-intervention, c'est-à-dire une période pendant laquelle l'adulte laisse habituellement à l'enfant le loisir de vaquer à ses propres activités.

1.3.2.1 L'écoute passive

L'adulte ne dit rien. Par son attitude d'écoute, il invite l'enfant à parler de ce qui l'ennuie, à exprimer ses sentiments et à inventer sa propre solution constructive.

1.3.2.2 Les messages d'accueil

Etre là et garder silence est déjà un langage d'acceptation mais l'échange verbal est nécessaire pour soutenir une relation intime entre l'adulte et l'enfant. Des murmures d'empathie et des messages brefs stimulent l'enfant à communiquer son vécu.

1.3.2.3 Les invitations chaleureuses

L'enfant a besoin d'être encouragé à en dire plus, à approfondir un thème. Les questions doivent ouvrir une porte mais laisser l'initiative de la conversation à l'enfant. C'est ici qu'il est difficile d'éviter les douze obstacles. Comme l'enfant n'est pas certain que l'adulte le comprend, l'adulte vient à sa rescousse en introduisant "L'écoute active".

1.3.2.4 "L'écoute active"

"L'écoute active" implique la participation de l'émetteur et du récepteur. L'émetteur-enfant essaie d'exprimer ce qui se passe à l'intérieur de lui. Il reçourt à un code (PE, 81), à un code verbal s'il a acquis l'habitude du langage. Le récepteur doit saisir le message, c'est-à-dire décoder. Il doit parvenir à comprendre ce qui se passe en l'autre, ce que ressent l'émetteur. Il peut deviner, supposer. Pour vérifier s'il a bien compris, il transforme, en ses propres mots, le message. Si l'enfant n'est pas satisfait du "feed-back", il doit encoder son message d'une autre façon. L'échange verbal devrait permettre à l'adulte de comprendre l'autre et d'amorcer une résolution de conflits.

"L'écoute active" a ses exigences. L'adulte doit faire confiance à l'enfant, accepter tous les sentiments exprimés, comprendre que tous les sentiments sont éphémères (PE, 92), être présent, ne pas s'approprier le problème, garder son identité, vouloir aider l'enfant à résoudre ses problèmes, consacrer le temps nécessaire, comprendre que les enfants s'attaquent rarement au véritable problème dès le début de la conversation et respecter la confidentialité des révélations.

Avec un enfant trop jeune pour expliquer verbalement ses besoins et ses sentiments, "L'écoute active" consiste à déchiffrer les messages non-verbaux. Les difficultés sont nombreuses parce que l'enfant ne connaît que partiellement ses besoins et il manifeste ses malaises par des signes très ambigus. Le parent doit observer longuement son enfant, il doit parfois poser plusieurs gestes avant de savoir le pourquoi de telle manifestation, par exemple celle de pleurer. "L'écoute active" consiste donc à décoder le comportement et à vérifier ses interprétations.

1.3.3 Les techniques pour l'adulte qui a un problème

Plus haut, il a été signalé que le parent et l'enseignant ne sont pas des surhommes. Ils ont des besoins et cherchent à les satisfaire. Les sentiments personnels et les manifestations physiques de ces sentiments sont des indices de satisfaction ou d'insatisfaction. Quand interviennent des comportements qui empêchent tangiblement et concrètement la satisfaction de ses besoins, l'adulte essaie de modifier l'attitude de l'enfant, de modifier l'environnement ou de se modifier lui-même. Pour effectuer ces modifications, l'adulte recourt à la confrontation par le "Message-je", à l'amélioration de l'espace et du temps et à l'usage du "brainstorming".

1.3.3.1 La confrontation par le "Message-je"

La confrontation consiste à faire face à quelqu'un pour lui dire que son comportement gêne et entrave ses droits personnels. Elle est mauvaise ou bonne. La confrontation est mauvaise quand l'adulte utilise des messages de solution, des messages de critique et des messages indirects. Les messages de solution disent à l'enfant comment modifier son comportement. Ils ont pour effet de ne pas inciter l'enfant à se soucier du bien-être de l'adulte. Les messages de critique attaquent la personnalité et défigurent l'image personnelle tandis que les messages indirects atteignent rarement leurs objectifs. Ces trois genres de messages ne révèlent ni les sentiments ni le problème de l'adulte et sont centrés sur l'enfant. Ils s'expriment souvent par des formules que Gordon appelle des "Messages-tu". La véritable confrontation est le "Message-je".

Le "Message-je" doit encoder clairement les sentiments éprouvés et exprimer ce qui est vécu au for intérieur. Il doit comporter trois éléments essentiels: la description du comportement (EE, 189), "l'effet tangible et concret du comportement" (EE, 190) et "les sentiments de l'enseignant en réaction aux effets tangibles du comportement observé" (EE, 192). L'enfant doit connaître le comportement précis qui cause un problème à l'adulte. Ce n'est pas toute sa conduite qui est remise en question ni surtout son caractère ni toute sa personnalité. L'enfant et l'adulte ne considèrent qu'un comportement précis, un geste. L'effet du comportement est communiqué pour que l'adulte saisisse vraiment la portée de son acte. L'enfant sera incité à modifier sa façon d'agir s'il prend conscience des effets néfastes de son comportement. Gordon insiste sur le fait qu'il faut

communiquer le vrai sentiment (EE, 183) et non les sentiments qui surviennent ultérieurement (PE, 177).

Le "Message-je" révèle donc une situation précise avec ses conséquences "tangibles" et "affectives". Il dérange celui qui est confronté: "personne n'aime s'entendre dire que sa conduite crée un problème à quelqu'un d'autre" (EE, 193). Dès que le "Message-je" est formulé, l'enfant a un problème. C'est pourquoi le "Message-je" doit toujours être assorti de "L'écoute active" qui réorientera la conversation. Telle que décrite plus haut, "L'écoute active" prouvera que l'adulte accepte tous les sentiments de l'enfant. Elle devra permettre une relation assez forte pour inviter les deux parties intéressées à chercher ensemble une solution. L'utilisation orchestrée du "Message-je" et de "L'écoute active" facilitera le réaménagement de l'espace, le rehaussement de la qualité du temps et la démarche de la "Résolution de conflits".

1.3.3.2 L'amélioration de l'espace et du temps

Gordon est convaincu de l'efficacité des techniques décrites ci-dessus pour changer le comportement de l'enfant. Il affirme également que de meilleures conditions physiques et psychologiques réduisent les comportements inacceptables et agrandissent ainsi la zone d'apprentissage spécialement en milieu scolaire. C'est pourquoi il veut encore suggérer le réaménagement de l'espace et le rehaussement de la qualité du temps pour aider l'adulte à régler ses problèmes.

Le réaménagement de l'espace (EE, 215-226) consiste à rendre l'espace plus ou moins stimulant, à le limiter ou à l'agrandir mais surtout à l'adapter

aux enfants. Ceux-ci doivent trouver un lieu apte à satisfaire leur goût de connaître, d'explorer et d'expérimenter. Un trop grand nombre de stimuli nuit à leur concentration tandis qu'un manque de stimuli ne favorise pas la possibilité de choisir leurs activités et de prendre des décisions personnelles. Dans les deux cas, il n'y a pas de véritable apprentissage.

Une autre cause de conflits peut disparaître si l'éducateur sait maintenir un bon climat dans sa classe en dosant le temps diffus, le temps individuel et le temps relationnel (EE, 227-237).

Pendant le temps diffus, l'enfant est inondé de stimuli. Cette période d'informations multiples est bonne mais, si elle se prolonge, l'enfant atteindra son seuil de fatigue et pourra réagir violemment. L'enseignant doit ménager des moments de solitude, appelés temps individuel, pour que l'enfant puisse retrouver de nouvelles énergies et se sentir responsable de lui-même. La longueur et la fréquence de ce temps individuel varient selon chaque individu.

Comme toutes les personnes ont besoin de communiquer, d'établir des relations intimes, il y a également le temps relationnel à prévoir. L'enseignant verra donc à rencontrer chacun de ses élèves pour établir une bonne relation. Celle-ci diminuera les comportements inacceptables. L'élève doit aussi avoir le temps d'établir des relations avec ses camarades.

1.3.3.3 Le "brainstorming"

Le réaménagement de l'espace et du temps sera plus fructueux si les adultes utilisent la technique du "brainstorming" (EE, 213). Cette technique

consiste à lancer plusieurs idées originales pour résoudre un problème, pour le prévenir ou pour élaborer un projet de résolution.

Le "brainstorming" permet aux adultes et aux jeunes de collaborer à l'organisation du milieu. Ainsi le partage des tâches, la planification des cours et des événements à vivre, l'établissement des règlements peuvent résulter de la mise en application de cette technique. Le "brainstorming" est une technique qui aura toute son importance au coeur de la démarche de la "Résolution de conflits en six étapes".

1.3.4 La "Résolution de conflits en six étapes"

Comme il a été mentionné antérieurement, Gordon qualifie les deux méthodes traditionnelles comme des approches "gagnant-perdant". Pour éviter ces approches "aliénantes", il propose une application de "la méthode de la recherche scientifique" afin que tous sortent "gagnants". Par elle, aucun partenaire ne veut gagner sur l'autre. Chacun est désireux d'entreprendre une démarche apte à assurer, dans le respect mutuel, la satisfaction des besoins et la joie de vivre une relation humaine chaleureuse.

Les techniques telles que "La fenêtre des comportements" et "L'appartenance du problème", "L'écoute active", la confrontation par le "Message-je", l'amélioration de l'espace et du temps, le "brainstorming", sont mises à l'oeuvre dans les différentes étapes.

1.3.4.1 Les étapes

Définir le problème (EE, 315) est la première étape de la "Résolution de conflits". Elle est une phase critique parce que c'est par elle qu'il

faut impliquer l'enfant. L'adulte-éducateur doit retenir son attention, s'assurer de sa collaboration dans la recherche d'une solution. Pour cela, il importe à l'adulte de discerner le moment où l'enfant est maximalement "disponible" pour qu'il réussisse à lui signifier qu'il y a un problème à résoudre et pour l'inviter clairement à participer à la recherche d'une solution. L'utilisation du "Message-je" et de "L'écoute active" définira le problème en termes de conflit de besoins et non en termes de solutions à imposer.

La deuxième étape consiste à énumérer toutes les solutions possibles (EE, 318). Par la technique du "brainstorming", chacun propose des solutions qui sont toutes notées sans aucune évaluation immédiate. Il est important de prendre du temps pour cette étape afin de trouver le plus de solutions possibles. Quand l'expression des solutions proposées semble achevée, vient le temps de les évaluer.

La troisième étape permet de considérer les effets positifs et négatifs de chacune. Seules les solutions offrant un effet positif sont retenues.

La quatrième étape consiste à choisir la(les) solution(s) la(les) plus satisfaisante(s) (EE, 321). Pour effectuer ce choix, on ne procède pas par vote. Il faut viser à faire un choix par consensus. La solution retenue sera ainsi la meilleure selon les circonstances. Elle pourra éventuellement être changée.

Quand chacun a bien compris le sens de la solution, le moment est venu "d'établir les moyens d'appliquer la décision". La date de la mise en vigueur de la décision et les tâches de chacun sont alors déterminées. Cette

cinquième étape entraînera nécessairement des conséquences.

A cause de ces effets et des circonstances extérieures qui peuvent survenir, une sixième étape s'impose: il faut "reviser et réévaluer la décision" (PE, 312).

1.3.4.2 Les conditions de réussite

Pour que la "Résolution de conflits" qui vient d'être présentée soit efficace, il faut que chacun soit conscient d'avoir quelque chose à apporter et quelque chose à retirer. La démarche n'est pas assimilable à une réunion de famille ou de conseil de classe qui, habituellement, se résume à énoncer des problèmes, à dicter des solutions choisies d'avance qu'il suffit d'appliquer.

Pour assurer le succès de la démarche, il importe encore que chacun des participants sache s'exprimer par des "Messages-je" et ait une pratique de "L'écoute active". L'idéal est de commencer à utiliser cette méthode avec les enfants dès leur jeune âge. Si le parent donne à l'enfant ce dont il a besoin au bon moment, une bonne relation s'établit et le parent peut aider graduellement l'enfant à développer ses propres capacités. Si l'enfant est habitué à être confronté par la Première Méthode et la Deuxième Méthode, il peut ne pas entrer facilement dans la proposition des parents par peur de se faire jouer. Il convient alors de lui faire vivre l'expérience en commençant par régler des conflits anodins.

D'autres causes peuvent encore engendrer le non-respect des ententes: un engagement trop onéreux, des enfants pas assez rodés à l'auto-discipline,

dépendants, ou encore, désireux de tester les adultes (PE, 327).

Une nouvelle confrontation directe et sincère de l'enfant par un "Message-je" et "L'écoute active" s'impose. Les parents ont besoin de force, de fermeté. Ils ont besoin de développer leur capacité de s'affirmer et de se convaincre "qu'en tant que parents, ils ont des droits" (PE, 330).

Quand les deux parents ou quand un groupe d'enseignants éprouvent des conflits avec les enfants, chacun doit dire ce qu'il vit. Dans cette démarche, chacun est "un participant unique et autonome" (PE, 337).

1.3.5 Les avantages de la Troisième Méthode ou de la Méthode "sans perdant"

Gordon souligne les principaux avantages de la Troisième Méthode à travers les techniques qui lui tiennent le plus à coeur.

1.3.5.1 Les avantages de "L'écoute active"

Par "L'écoute active", l'adulte permet à l'enfant de se développer sur le plan intellectuel, affectif et social. En exprimant son vécu, l'enfant prend davantage conscience de ses sentiments et de ses comportements. L'enfant qui garde l'initiative de la conversation définit toujours plus profondément son problème et découvre ses propres solutions.

Celui qui se sait et se sent écouté devient plus attentif à ses vrais besoins et aux besoins des autres (EE, 343). Il manifeste plus de sympathie pour les opinions des adultes. Il en résulte un climat favorable à l'affection, à la tendresse, au dévouement, à l'acceptation et à l'évolution de ses

sentiments. Cela peut amener un adulte à changer d'opinion et d'attitude, à redéfinir sa propre existence. L'avenir est ainsi plus prometteur.

1.3.5.2 Les avantages du "Message-je"

Parce qu'il se veut un message clair de la situation, le "Message-je" est plus authentique que tout autre message malgré les réactions possibles. L'enfant ne se sent pas menacé et jugé mais interpellé à exprimer ce qu'il vit. Si les obstacles à la communication sapent la relation, les "Messages-je" laissent percevoir un sentiment de collaboration, de coopération, de recherche d'une solution non écrasante mais créatrice, libératrice pour les deux partenaires. Sincérité et authenticité engagent à poursuivre courageusement l'application d'une entente ou à réévaluer la situation.

1.3.5.3 Les avantages de la "Résolution de conflits"

L'enfant déjà engagé dans un processus de relation par "L'écoute-active" et le "Message-je" est plus motivé à cerner le vrai problème, à chercher les solutions. Le "brainstorming" est une excellente occasion pour l'enfant de découvrir toutes les facettes d'une question. Il crée un climat favorable à l'apprentissage. Il permet une économie d'énergies s'il est utilisé avant l'apparition des problèmes par exemple, dans l'établissement de règlements. Quand il y a un problème apparemment insoluble, le "brainstorming" est très propice pour faire émerger la solution la plus appropriée.

Par la "démarche scientifique" qui demande un effort de clarification et d'ouverture, l'enfant développe sa créativité, sa capacité de sentir les

besoins de l'autre et sa capacité d'empathie. La connaissance mutuelle des besoins et des sentiments rend plus apte à apprécier l'autre tel qu'il est, à l'aimer avec tendresse. L'enfant qui a la possibilité de collaborer à l'organisation de son milieu s'applique davantage à sa tâche. Il se sent responsable de son univers. Il applique les solutions non par soumission et par dépendance mais par souci et par goût de participer à toutes les étapes du processus. L'enfant se sent traité comme une vraie personne, un être égal. Celui qui expérimente une telle relation est plus apte à vouloir vivre une relation similaire avec d'autres adultes et d'autres enfants.

1.3.6 Les limites de la Troisième Méthode

Gordon est convaincu de l'efficacité de la Troisième Méthode. Il reconnaît toutefois que son succès dépend de l'expérience des enfants et avoue son impuissance dans les conflits de valeurs.

1.3.6.1 L'expérience des enfants

La Troisième Méthode est infructueuse avec des enfants qui ont toujours vécu d'autres modèles de relations. Elle l'est encore auprès des enfants qui ont expérimenté un processus qui, par un manque de confiance ou de constance des adultes, s'est retourné contre eux. Comme le mixage des deux méthodes traditionnelles est un fiasco, la pratique simultanée des trois méthodes selon les goûts et les humeurs momentanés est impuissante à créer une bonne relation humaine. "Les enfants éprouvent un vif ressentiment" (PE, 343) et se méfient de leurs parents.

1.3.6.2 Les conflits de valeurs

La Troisième Méthode ne réussit pas à régler les tensions causées par l'attachement à des valeurs différentes. La résolution de ces conflits nécessite un cheminement différent (PE, 348).

Les idées, les valeurs, les idéaux, les convictions et la philosophie de la vie de chacun se manifestent en comportements et produisent inévitablement des conflits. Les enfants sont convaincus d'avoir le droit de s'exprimer librement (PE, 356). Ils ne sont pas intéressés à rechercher une solution (PE, 354) sauf s'ils perçoivent un effet tangible et concret nuisible à la satisfaction des besoins des adultes (PE, 352). Les adultes briment ce droit à la liberté en imposant leurs valeurs par la force. D'autre part, ils renient leurs propres valeurs s'ils permettent aux enfants de se conduire d'une façon inacceptable.

Les adultes ont non seulement le droit mais l'obligation d'intervenir dans le domaine des valeurs en étant des modèles (PE, 357) et des consultants efficaces. La transmission des valeurs se réalise, non par la parole mais par l'action: "enseigner les valeurs en les pratiquant" (PE, 357). Cela commande une seule échelle de valeurs: identité entre celle qui est vécue et celle qui est prêchée. Une bonne relation adulte-enfant est la clé du succès du témoignage.

Les jeunes accordent habituellement aux adultes une "dimension psychologique" plus grande (EE, 413) et sont enclins à demander leur aide quand ils ne sont pas contents d'eux-mêmes ou quand ils veulent changer leur comportement. L'adulte est ainsi appelé à devenir un consultant.

La condition première pour devenir un conseiller, c'est d'offrir ses services et d'attendre de se faire embaucher. Etre un conseiller efficace, c'est communiquer ses idées, son expérience, ses connaissances, c'est ne suggérer une solution qu'une seule fois et "laisser à l'enfant la responsabilité d'accepter ou de refuser ses conseils" (PE, 360). C'est le moment le plus propice pour vivre "le principe de l'individualité qui régit toutes les relations humaines" (EE, 474). Ainsi, l'adulte ne risque pas de se faire congédier mais devient une source de référence (PE, 363). Son outil le plus précieux est "L'écoute active".

1.3.7 Conclusion sur la Troisième Méthode

La Troisième Méthode est, selon Gordon, la méthode idéale pour habiliter l'enfant et l'adulte à vivre une véritable relation humaine. Si elle paraît inefficace dans un conflit de valeurs, elle est excellente pour préparer le terrain à la solution de tels conflits.

Si l'enfant ne devient pas tel que le parent le souhaite, le parent n'a qu'à l'accepter (EE, 429) et qu'à espérer (PE, 366). C'est pourquoi Gordon conseille la sérénité et l'humour.

1.4 Conclusion du chapitre: la coopération selon Gordon

Tel que rappelé au début du chapitre, Gordon tente de faire surgir une "société de citoyens productifs, coopérateurs et responsables" (PE, 22). De la présentation détaillée de sa théorie des relations humaines pointent quelques éléments de sa perception de la coopération.

Gordon combat résolument les relations sociales marquées par la domination des uns sur les autres, par conséquent, par la dépendance et la soumission. Il s'appuie sur le principe de l'égalité de tous les hommes et soutient que les droits sont les mêmes pour tous indépendamment de l'âge et de la fonction sociale. Si les hommes ne s'appuyaient pas sur leur pouvoir, la coopération serait d'emblée effective dans toutes les relations.

La coopération est un type de relations humaines basées sur le principe de l'individualité et sur le respect mutuel des droits. Elle est un vouloir "vivre-ensemble" où chacun sait et sent ses droits personnels reconnus par l'autre. La volonté de collaborer dans une oeuvre commune est nourrie par le désir de satisfaire ses besoins. Gordon est confiant que les besoins sentis et exprimés sont la source et le mobile de toutes les actions et qu'ils sont toujours favorables au véritable épanouissement de l'être.

Pour vivre cette coopération, chacun exprime ses besoins et ses sentiments et prend en considération les besoins et les sentiments de l'autre. Les besoins de l'un rencontrent les besoins de l'autre. Dès lors, les partenaires cherchent un terrain commun, choisissent des consignes qui n'ont que des effets positifs pour l'un et pour l'autre et s'engagent à les respecter.

Quand les besoins exprimés sont porteurs de valeurs personnelles, Gordon prône davantage le respect du droit à la liberté de pensée et d'action. La coopération consiste à laisser l'autre agir librement selon ses valeurs et à avoir soi-même une action cohérente à son discours. Gordon compte toutefois que l'adulte chargé d'éduquer puisse "aimer" dans les cas

où l'enfant n'accepte pas ses opinions, ses visions du présent et de l'avenir. L'éducateur néglige la satisfaction de ses besoins pour accepter patiemment l'évolution de l'enfant.

La coopération peut se vivre dans un secteur particulier d'activités, dans l'aménagement de l'environnement ou s'exercer plus profondément dans le domaine des valeurs. Son mode et sa qualité dépendent des personnes engagées et de leur désir de satisfaire leurs besoins. Son expression est également provisoire puisque Gordon privilégie l'attention constante aux réactions spontanées, à l'évolution des personnes et aux changements dans l'environnement. La pratique de la coopération dans les détails de la vie est prometteuse d'une coopération plus profonde.

En somme, Gordon défend le droit d'être autonome, d'être authentique dans ses rapports avec autrui et présente quelques stratégies pour parvenir à ces qualités d'être. La coopération gordonienne est la mise en présence de deux "JE" qui gardent leur identité, leur liberté, leur indépendance, et qui sont attentifs à leur vécu de l'instant présent.

La coopération axée sur l'atteinte d'un équilibre des droits est-elle possible entre l'éducateur et l'enfant de cinq ans? Cette coopération est-elle la coopération idéale?

CHAPITRE II

LA COOPERATION CHEZ PIAGET

2.0 Introduction

Jean Piaget, réputé pour ses travaux en épistémologie et connu universellement par l'ampleur et la profondeur de ses découvertes sur le développement de l'enfant, a aussi apporté sa contribution à la compréhension de la morale enfantine.

Dans son étude classique, Le jugement moral chez l'enfant,[1] Piaget cherche, par-delà les conduites et les sentiments moraux, à préciser le sens et la genèse du jugement moral chez l'enfant. Puisque la morale "consiste en un système de règles et que l'essence de toute moralité est à chercher dans le respect que l'individu acquiert par ces règles" (JM, 1), Piaget veut d'abord saisir, à travers le témoignage de l'enfant, l'apparition et l'évolution de la conscience et du respect de la règle.

Il en vient à discerner la règle due au respect unilatéral et la règle due au respect mutuel. La première se vit dans les rapports sociaux dits de contrainte tandis que la seconde est rattachée aux rapports sociaux de coopération.

Le but de ce chapitre, en plus de résumer la pensée de Piaget, est plus particulièrement d'explorer sa méthodologie originale pour en arriver

---

[1] Jean Piaget, Le jugement moral chez l'enfant, nouvelle édition, Paris, Presses universitaires de France, 1957.

à mieux saisir le sens qu'il donne au terme "coopération", clef de voûte du développement moral.

2.1 La méthodologie piagétienne

Pour étudier le jugement moral, Piaget recourt aux conversations avec des enfants sur des problèmes moraux. Il ne se contente pas d'observer et de recueillir les propos spontanés. Il invente des schémas de conversations susceptibles de manifester plusieurs facettes majeures des problèmes moraux. Les interrogatoires se déroulent à partir d'histoires fictives relatant des expériences enfantines, et ils exigent des enfants-participants un jugement de valeur sur les actes et les événements rapportés ainsi que sur les motifs de leurs propres appréciations.

Piaget établit des mises en garde à l'utilisation des interrogatoires. Selon lui, il est relativement facile de faire dire ce que l'on veut à un enfant. La pensée et l'action ne sont pas toujours cohérentes et l'homme est traité de faiseur de discours. La pensée verbale accuse un retard sur la pensée concrète. De plus, le jugement moral est forcément théorique et possiblement discordant avec les évaluations concrètes.

Pour contrer ces effets négatifs, Piaget tire les histoires de la vie quotidienne, les raconte en empruntant le langage des enfants et les présente deux à la fois pour éviter un effort trop onéreux de compréhension et de comparaison qui pourrait annihiler l'expression d'un jugement moral.

Comme dans ses recherches antérieures, Piaget retient et suit de près le plus grand nombre d'enfants possible, chacun étant considéré comme un

"cas individuel". Il note leur âge, leur évolution au plan physique, intellectuel et pour les fins de la présente recherche, au plan moral. L'interférence de ces trois plans est soulignée et marquée par des étapes, des stades pas toujours très bien définis mais très révélateurs. Seuls les résultats non contradictoires avec l'observation faite en famille sont consignés.

Puisque la règle et le respect de la règle semblent les pivots où se greffe le jugement moral, Piaget analyse d'abord la conception de la règle et sa pratique dans le jeu, lieu privilégié de l'activité enfantine.

Fort de ses découvertes dans les activités ludiques, il poursuit sa démarche d'investigation en ne retenant que le jugement des conduites strictement morales: les maladresses, le vol, le mensonge et tout particulièrement la justice. Les notions de responsabilité, d'égalité, d'égocentrisme, d'autonomie, d'hétéronomie, de justice rétributive et distributive, de respect unilatéral et de respect mutuel sont tour à tour définies et mises en parallèle.

C'est ainsi qu'il scrute les relations adultes-enfants, les relations des enfants entre eux et parvient à justifier le lien et l'originalité des rapports sociaux marqués à différents degrés par la contrainte et la coopération.

2.2 Le jeu, révélateur des rapports sociaux

Piaget met le focus sur le jeu de billes pratiqué universellement par les enfants et réglé par un code élaboré par les enfants eux-mêmes. Ce jeu social, transmis de génération en génération revêt tout de même des couleurs

locales et temporelles.

La préoccupation de Piaget dans l'observation des enfants qui jouent aux billes est de découvrir comment l'enfant connaît et pratique les règles, comment il les perçoit et les sent obligatoires. Piaget constate quatre stades dans la pratique de la règle et trois dans la conscience de la règle. Pour faciliter l'analogie entre le jeu et le domaine moral, les sous-titres feront ressortir l'évolution dans la conscience de la règle et les conduites correspondantes.

2.2.1 La règle motrice et les conduites motrices

L'enfant (0-2 ans) cherche à comprendre la nature des billes. Ses gestes d'abord incohérents, se schématisent, se "ritualisent" (JM, 16), c'est-à-dire se répètent selon certaines formes privilégiées. Il associe les billes à ce qu'il connaît déjà et adapte ses gestes à la nature des billes. Il donne différentes interprétations à ses gestes et différentes appellations à ses billes. Cette perception symbolique des agirs et des objets est individuelle et incommuniquée. L'enfant "imite" les gestes d'autrui sans leur accorder le même sens. Il reste enfermé dans son univers.

L'enfant manipule les billes pour satisfaire son besoin d'exercice et sa fantaisie du moment. Ses conduites semblent porteuses d'un sentiment de régularité mais non d'obligation. Il associe peut-être les règles du jeu aux régularités physiques et sociales qui lui sont imposées depuis sa naissance. Il est difficile de mesurer l'influence du milieu social et l'apport personnel de l'enfant dans l'élaboration de ses rituels.

Bref, chacun agit pour soi et selon son bon plaisir. Il n'y a pas de jeu collectif mais seulement une règle motrice "relativement indépendante de tout rapport social" (JM, 62).

2.2.2 La règle due au respect unilatéral et les conduites égocentriques

L'enfant (2-5 ans) rencontre des enfants qui jouent aux billes et découvre les règles codifiées du jeu. Il manifeste, par imitation ou geste verbal, le désir de jouer selon le code. Il assimile les règles du jeu aux règles imposées par l'entourage surtout par les personnes qu'il respecte. L'enfant affirme l'origine paternelle et divine des règles ainsi que l'identification des règles d'aujourd'hui avec celles d'hier. Le consentement unanime des enfants est si impuissant contre la tradition qu'une modification de la règle serait considérée comme une transgression grave et insupportable. L'enfant accepte une règle nouvelle seulement si, à ses yeux, elle est une remémoration d'une règle préexistante. Il n'aspire pas à l'uniformisation des règles même pour une seule partie. Son désir est "d'imiter l'aîné", de se sentir "membre d'un groupe". Par ce sentiment de communion intérieure avec l'aîné, la règle est non seulement obligatoire, transcendante, intangible, mais également mystique. Cette conception de la règle est le produit de l'égocentrisme et de la contrainte.

Plus l'enfant est jeune, moins il distingue son moi du monde ambiant, l'interne de l'externe, le subjectif de l'objectif. Cet égocentrisme intellectuel donne à l'enfant l'impression "d'atteindre ce qu'il possède de plus intime et en même temps d'être dominé par quelque chose" (JM, 68). A cette tendance s'ajoute la contrainte. L'adulte ou tout aîné ont tout

pouvoir sur l'enfant et lui imposent opinions et volontés, croyances et règles toutes faites. D'une part, l'enfant accepte les règles et d'autre part, il les imite et les interprète selon sa fantaisie. Cette conjugaison de l'égocentrisme et de la contrainte tiennent en échec la socialisation. Que l'enfant joue seul ou en groupe, "gagner" ne consiste pas à l'emporter sur l'autre mais à acquérir une habileté motrice. Il utilise une matière sociale pour un jeu individuel.

Vers 7-8 ans, "gagner" signifie l'emporter sur les autres en observant des règles communes. Comme le détail des règles est flou et qu'il n'y a pas de prévision des cas possibles, les enfants "s'arrangent" constamment au cours d'une partie. A partir de ces ententes provisoires, ils se contrôlent mutuellement. Le jeu est devenu social et Piaget parle de coopération naissante.

2.2.3 La règle due au respect mutuel et les conduites de coopération

Les enfants de 11-12 ans ne se contentent pas de "s'arranger". Ils cherchent à régler la partie, à prévoir les cas possibles pour les codifier. Les enfants connaissent à fond leur code. Ils éprouvent de l'intérêt pour la règle elle-même puisqu'ils prennent plaisir à discuter les points en litige.

La règle n'est plus sacrée parce qu'imposée par l'adulte, ni éternelle et transmise de génération en génération. La règle n'est plus coercitive par elle-même. Elle est modifiable par l'initiative et le consentement mutuel des enfants. Elle est "libre produit du consentement mutuel et de la conscience autonome" (JM, 14). La distinction entre la règle

traditionnelle et la règle engendrée par la discussion et la collaboration amène les enfants à différencier le consentement mutuel du respect mutuel. Ils découvrent que les règles ne peuvent être introduites que par voie "légale" c'est-à-dire sanctionnées et approuvées par la majorité. En devenant législateur et souverain, "l'enfant prend conscience de la raison des lois" (JM, 49). Les règles dues au consentement mutuel doivent être conformes aux règles dues au respect mutuel. En d'autres mots, les règles constituées doivent refléter l'esprit du jeu: la réciprocité et la coopération appelées "règles constituantes".

De la pratique de simples régularités individuelles et de l'imitation égocentrique des règles reçues, l'enfant parvient donc à une certaine coopération utilitaire et fonctionnelle et éprouve même de l'intérêt pour la règle elle-même. Le jeune bébé invente ses propres règles. Vers 6-7 ans, l'enfant imite et conserve les rites. Enfin vers 11 ans, l'enfant invente ses règles comme le jeune bébé mais cette fois en collaboration avec ses semblables. Collaborer avec des égaux pour élaborer des règles et s'y soumettre réciproquement, c'est vivre la coopération. Piaget conclut cette mise en relation de la règle et du comportement social en disant: "L'être moteur ne fait plus qu'un avec l'être social. L'harmonie est trouvée par l'union du rationnel et de la nature alors que la contrainte morale et le respect unilatéral apposent une surnature à la nature et une mystique à l'expérience raisonnée" (JM, 73).

2.2.4 Conclusion sur le jeu

Au terme de sa recherche sur le jeu, Piaget confronte ses résultats

avec les thèses de Durkheim et de Bovet sur la nature psychologique du respect et des règles morales.

Voici quelques points où Piaget est d'accord avec Durkheim. Les groupes d'enfants constituent leurs règles et les imposent aux individus. L'esprit des règles est stable d'une génération à l'autre malgré les diverses formulations. La conception de la règle dépend du développement de la vie sociale de l'enfant. L'hétéronomie est liée à l'évolution du conformisme obligatoire et l'autonomie à sa disparition. Chez le petit, le principal facteur du conformisme obligatoire est le respect de l'âge. A mesure que grandit l'enfant, la surveillance des aînés diminue graduellement et le conformisme disparaît. Piaget reproche à Durkheim de négliger les différences d'âge ou de générations et de ne pas opposer assez fermement la coopération à la contrainte sociale.

En regardant les sociétés d'enfants, Piaget constate que "la coopération constitue le phénomène social le plus profond, le mieux fondé psychologiquement: dès que l'individu échappe à la contrainte de l'âge, il tend à la coopération comme à une forme normale d'équilibre social" (JM, 77).

Piaget souscrit à certains énoncés de Bovet. Le respect s'adresse à des personnes et non à la règle elle-même. L'apparition du sentiment du devoir est liée à l'imposition de consignes par les adultes ou les aînés. En faisant appel à sa raison, l'enfant parvient à discerner parmi les influences et les consignes contradictoires le bon et le mauvais respect et à se constituer une hiérarchie des valeurs.

Puisque le respect s'adresse à des personnes, Piaget, à la suite de Bovet, distingue deux respects: le respect unilatéral, respect du plus petit

pour le plus grand et le respect mutuel qui n'existe qu'entre égaux. Le respect unilatéral permet à l'enfant d'accepter les consignes des aînés et est facteur de continuité entre les générations tandis que le respect mutuel est une condition nécessaire à l'autonomie. Intellectuelle ou morale, l'autonomie suppose la coopération, elle-même produit et cause de la raison.

Bref, la confrontation de ses résultats de l'analyse du jeu avec les thèses de Durkheim et de Bovet amène Piaget à émettre l'hypothèse qu'il "faut distinguer deux groupes de réalités sociales et morales: contrainte et respect unilatéral, d'une part, coopération et respect mutuel, d'autre part" (JM, 80).

Puisque l'étude du jeu révèle l'antériorité de la contrainte et du respect unilatéral par rapport à la coopération et au respect mutuel, ce cheminement est suivi dans l'étude des jugements moraux. Les rapports de contrainte seront étudiés en premier lieu, les rapports de coopération et l'évolution des uns vers les autres seront ensuite considérés.

2.3 La contrainte et le respect unilatéral

A partir des témoignages des plus petits enfants sur les maladresses, le vol, le mensonge et la justice, Piaget fait ressortir les causes et les conséquences des rapports de contrainte et du respect unilatéral.

2.3.1 Les témoignages des enfants

2.3.1.1 Les maladresses et le vol

Les plus jeunes enfants jugent de la gravité des maladresses selon

les faits matériels au détriment de l'intention. Que le vol soit perpétré pour satisfaire des besoins égoïstes ou qu'il relève de bonnes intentions, il est évalué en fonction de l'objet dérobé.

2.3.1.2 Le mensonge

Piaget interroge les enfants sur trois points importants: "la définition du mensonge, la responsabilité en fonction du contenu, la responsabilité en fonction des conséquences matérielles" (JM, 107) et sur deux autres notions complémentaires: les raisons pour s'abstenir de mentir et la gravité du mensonge entre enfants.

- La définition du mensonge

Le mensonge, pour le jeune enfant, est un vilain mot. Il est associé aux jurons ou aux mots orduriers interdits. Mensonges et vilains mots ne sont pas confondus mais sont des fautes morales commises au moyen du langage. Entre 6 et 10 ans, le mensonge est une affirmation non conforme à la réalité. L'enfant de 5-7 ans sent la nuance entre l'acte intentionnel et l'erreur involontaire mais en pratique il n'est pas porté à les distinguer. L'assimilation disparaît vers 8 ans.

- La responsabilité en fonction du contenu

Pour le plus petit, le mensonge est plus grave s'il s'éloigne davantage de la réalité et si l'invraisemblance peut être vérifiée. L'enfant ne considère aucunement l'intention. Cette tendance à juger le mensonge d'après son aspect le plus extérieur, le plus objectiviste, c'est-à-dire selon

l'invraisemblance de l'affirmation diminue avec l'âge.

- La responsabilité en fonction des conséquences matérielles

Comme pour les maladresses et le vol, la gravité du mensonge dépend des conséquences matérielles. Le petit a de la difficulté à distinguer le mensonge du résultat de l'acte extérieur.

- Les raisons pour ne pas mentir

Il ne faut pas mentir parce que le mensonge est objet de sanction et une faute en soi.

- La gravité du mensonge entre enfants

Selon le plus jeune, un mensonge fait à un adulte est plus grave qu'un mensonge fait à un enfant.

2.3.1.3 La justice

Avant de rappeler les témoignages des enfants, Piaget note l'existence de la justice distributive et de la justice rétributive. Celle-ci veut rétablir l'ordre social par des sanctions expiatoires ou des sanctions par réciprocité.

Les sanctions expiatoires sont arbitraires en ce sens qu'il n'y a aucun lien entre l'acte et la sanction. Elles visent l'obéissance de l'individu à la règle sociale par la coercition et elles sont justes dans la mesure où la punition est proportionnelle à l'acte répréhensible.

Outre les sanctions expiatoires, existent les sanctions par réciprocité. Elles sont motivées parce qu'il y a un rapport entre la punition et l'acte. Piaget énumère six genres de punitions par réciprocité: l'exclusion momentanée ou définitive du groupe, la soumission à la conséquence directe et matérielle des actes, la privation d'une chose dont le coupable abuse, la simple réciprocité, la restitution et le blâme. Les sanctions par réciprocité font comprendre et sentir la rupture du lien social et l'obligation d'une remise en état. Les petits ont été interrogés sur les sanctions imposées par les adultes et sur la justice entre enfants.

- Les sanctions imposées par les adultes

Généralement, les petits jugent les sanctions justes, efficaces et nécessaires. Elles sont des vengeances supérieures et des moyens de prévention à la récidive. Les punitions les plus sévères seront les plus justes. Ne pas punir le coupable est contraire à la justice. Par contre, punir tout le groupe pour un seul est injuste. C'est une réaction surprenante car les petits jugent ordinairement les actes du maître comme étant justes.

Dans une situation où le coupable ne se dénonce pas et où le groupe refuse de le faire connaître, les petits acceptent que tous soient punis. Chacun est coupable pour trois raisons: taire le nom du coupable, c'est ne pas accomplir son devoir envers son maître, tout méfait doit être puni, la justice est respectée en atteignant le coupable. Quand le coupable n'est pas connu du groupe, les plus petits maintiennent l'idée de la nécessité d'une sanction et de la responsabilité du groupe. Le plus petit croit à une justice immanente mais cette croyance diminue à partir de 8 ans.

Quand la justice rétributive et la justice distributive entrent en conflit, les petits préconisent la première. Ils négligent de tenir compte du contexte psychologique, des nuances humaines. Ils éprouvent un sens de l'équité mais ne le distingue pas. Quand un ordre est juste parce que commandé par l'adulte, l'enfant fait un acte d'obéissance. Quand un enfant juge un ordre injuste, il adopte une des trois attitudes suivantes: il obéit en faisant primer l'obéissance sur la justice, il préfère la justice et n'obéit pas ou, même s'il n'aime pas l'obéissance passive, il se soumet par complaisance.

Les petits n'acceptent pas la tricherie parce qu'elle est défendue. Par ailleurs, ils "rapportent" pour répondre à un désir de l'adulte.

- La justice entre enfants

L'enfant voit dans la sanction adulte une expiation, une remise en état, une suppression de la faute en apaisant l'autorité et une justice dans la mesure où existent un sentiment d'autorité et le remords. Les sanctions entre enfants ne reposent pas sur ce principe d'autorité. Collectives ou privées, elles sont davantage des sanctions par réciprocité.

Dans le jeu où les règles sont codifiées, les sanctions sont collectives et non expiatoires. Elles sont des restitutions ou des exclusions marquant la rupture du lien de solidarité. Les sanctions sont expiatoires seulement quand les méfaits sont exceptionnellement graves à cause de l'offense faite aux sentiments forts et définis de la conscience collective. Les sanctions sont privées quand un mauvais procédé suscite la vengeance chez l'autre. Les petits estiment que la vengeance est un mal parce qu'elle

est interdite. Alors, ils n'hésitent pas à faire appel à l'adulte pour se faire rendre justice.

Dans les rapports d'enfants à enfants, tous affirment la nécessité de l'égalité mais les petits hésitent entre l'égalité et le respect de l'âge. Les plus soumis sont plus préoccupés par le respect des consignes que par la justice et l'égalité.

2.3.2 Les causes des rapports de contrainte

Les témoignages enfantins révèlent une évaluation des conduites selon la matérialité des actes et les consignes. Cette "tendance de l'enfant à considérer les devoirs et les valeurs qui s'y rapportent comme subsistant en soi, indépendamment de la conscience et s'imposant obligatoirement, quelles que soient les circonstances dans lesquelles l'individu est engagé" (JM, 82) est appelée "réalisme moral" par Piaget. Le réalisme moral est issu de la conjonction de l'égocentrisme et de la contrainte adulte.

2.3.2.1 L'égocentrisme

Le réalisme moral paraît tenir du réalisme en général. L'enfant considère comme des choses les contenus de sa conscience, ne dissocie pas le subjectif de l'objectif. Jusque vers 7-8 ans, l'univers est soumis à des lois simultanément physiques et morales. L'enfant accorde une finalité à toutes les choses, "prête à la nature le pouvoir d'exercer des sanctions" (JM, 207).

Par son égocentrisme, l'enfant transforme naturellement la vérité. Depuis les travaux de Stern, tous admettent que l'enfant s'astreint

difficilement à la véracité, altère la vérité en fonction de ses désirs. Ses propos expriment davantage des sentiments, des souhaits que des affirmations. Pour un petit de 2-3 ans, une idée devient croyance, une difficulté est réglée par un mythe. La fabulation, jeu de la pensée enfantine, est appelée pseudo-mensonge quand elle est "réservée à autrui et destinée à tirer un enfant d'un faux pas" (JM, 128). La règle de ne pas mentir ne répond pas à un besoin réel et intérieur de son esprit. L'enfant ignore la valeur de la véracité dans les rapports avec autrui.

Sur le plan de la justice, l'enfant choisit la sanction expiatoire de préférence à la sanction par réciprocité parce que c'est souvent le seul genre de punitions dont il a l'expérience. Si un petit affirme la nécessité de punir tout un groupe pour un méfait individuel, ce n'est pas par solidarité mais parce que toute faute doit être punie. Il ne dissocie pas l'aspect juridique, pénal ou moral des actes. Le petit ne différencie pas la justice de la loi, le bien de l'attitude critiquable de ses parents. A cause de l'ambivalence de ses sentiments envers ses parents, il donne raison à l'autorité (JM, 152).

Par son égocentrisme, l'individu est enfermé dans sa perspective intellectuelle et affective. Sans vérification, ses idées sont croyances et sans évaluation, ses sentiments sont perçus comme ayant de la valeur.

2.3.2.2 La contrainte adulte

La tendance égocentrique est consolidée par la contrainte du monde ambiant. Dès sa naissance, l'enfant est soumis à des régularités physiques et sociales imposées par l'entourage. Il fait l'expérience des choses

permises et défendues. L'éducation la plus libérale impose des règles: "même en n'imposant rien sous forme de devoir, ajoute Piaget, les parents sont dotés d'un tel prestige pour le tout petit que leurs désirs font force de loi et donnent ainsi automatiquement naissance à du réalisme moral" (JM, 105).

Pour le jeune enfant, la règle est obligatoire et intangible. Elle est nécessité rituelle ou tabou. Non élaborée par la conscience, la règle est extérieure au sujet qui la respecte. La contrainte, caractérisée par le respect unilatéral, est source de l'obligation morale et du sentiment du devoir. Le vol est toujours présenté comme une faute morale. Puisque "l'interdiction de mentir est extérieure à la conscience de l'enfant" (JM, 109), l'atteinte spontanée à la vérité se mue en vilaine action. Indépendamment de la sanction et du contrôle de celui qui émet l'interdiction, le mensonge est une faute parce qu'interdit. C'est ainsi que l'acte moralement bon est l'acte conforme à la règle. La conscience du devoir et l'observance littérale de la règle entraînent une conception objective de la responsabilité.

L'enfant commence par juger les actes d'après leur conformité matérielle avec les règles imposées et non selon leur intention. Cette évaluation objective peut provenir de l'expérience de l'enfant. Les maladresses provoquent la colère de l'adulte, laquelle augmente souvent selon le désastre matériel. L'exemple des adultes qui imposent des sanctions proportionnelles aux conséquences matérielles des actes, sans la considération de l'intention, semble une cause de cette perception de responsabilité objective. La majorité des parents imposent un grand nombre de devoirs et pratiquent la plus contestable des pédagogies morales (JM, 151). L'effort des

parents pour prendre l'enfant en faute, la multiplicité des consignes incohérentes, le plaisir d'appliquer des sanctions, le plaisir d'user de l'autorité et un certain "sadisme" pour briser la volonté de l'enfant, tout cela aboutit à un perpétuel état de tension.

La contrainte adulte liée aux tendances vindicatives et aux tendances de compassion, toutes deux instinctives, semble susciter les sanctions expiatoires. L'adulte qui impose une sanction collective à cause des abus et comme mesure de prévention fait pressentir à l'enfant une certaine notion de responsabilité collective puisque l'enfant se sent un être inférieur et suspecté de négligence. L'enseignement direct des parents peut être une cause partielle mais profonde de la tendance enfantine à prêter à la nature le pouvoir d'exercer des sanctions. L'enfant "transfère sur les choses des sentiments acquis sous l'influence de la contrainte adulte" (JM, 208). Piaget pose comme hypothèse que le respect unilatéral nuit, de par son mécanisme lui-même, au libre développement du sentiment d'égalité et affirme qu'il n'y a pas d'égalité possible entre l'adulte et l'enfant et la réciprocité entre enfants ne peut être imposée (JM, 224). Les enfants expriment leur besoin d'égalité dans la vie quotidienne. Malheureusement, le système pédagogique développe davantage la concurrence que la camaraderie en privilégiant le travail solitaire et l'émulation des uns contre les autres. Parfois, il encourage même le "rapportage". Le respect unilatéral est visible chez le petit pour qui la tricherie est vilaine parce que contraire à la règle.

Un facteur d'âge et de tradition comparable à la pression adulte sur l'enfant semble jouer dans l'administration de sanctions collectives expiatoires entre enfants. Chaque enfant est revêtu d'une autorité morale.

2.3.3 Les conséquences des rapports de contrainte et du respect unilatéral

Dans les rapports de contrainte, les discussions et les interprétations sont écartées. Le devoir est "un ensemble de consignes plus ou moins identiques pour chacun" (JM, 282). Cette hétérogénéité du devoir fait que le bien se définit par l'obéissance, par la soumission. De là découlent l'attachement au sens littéral de la règle, la conception objective de la responsabilité et de la primauté de la justice rétributive sur la justice distributive.

La contrainte exercée par l'adulte consolide la mentalité égocentrique de l'enfant, suscite une pratique plus fantaisiste qu'effective de la règle et empêche la socialisation. Par contre, Piaget reconnaît que "sans rapport avec autrui,pas de nécessité morale: l'individu comme tel ne connaît que l'anomie et non l'autonomie" (JM, 155). Les règles sociales ne sont pas constituées, ne se transmettent pas et ne se conservent pas par voie d'hérédité biologique interne mais par la pression externe des individus sur les autres. Bovet a prouvé que les règles ne sont pas des réalités innées mais des réalités transmises par les aînés (JM, 146).

Les rapports de contrainte établissent un premier contrôle logique et moral. A cause du respect unilatéral, l'enfant perçoit la notion de vérité qu'il assimile à la parole adulte. Adopter la parole de l'adulte ou faire sanctionner la sienne par l'adulte est une contrainte mais également un progrès parce que l'enfant s'habitue à rechercher une vérité commune. Cela est un danger si l'autorité souveraine n'est pas critiquée au nom de la raison.

Par la contrainte intellectuelle, l'enfant croit à l'omniscience de l'adulte et par la contrainte morale, il croit à l'absolu des consignes reçues. Voir dans l'adulte la source du devoir et ériger sa volonté en souverain bien est un progrès mais cela suscite un réalisme moral comparable au verbalisme intellectuel.

Le respect unilatéral constitue "la conscience élémentaire du devoir et le premier contrôle normatif dont l'enfant est capable" (JM, 326). L'hétéronomie est un progrès sur l'anomie puisqu'elle permet à l'enfant d'entrer en relation avec un aîné, de profiter de l'expérience des générations précédentes, de saisir la notion de devoir, de se soumettre avec d'autres à une loi, de mieux se percevoir différent. Bref, les rapports de contrainte sont un progrès mais un progrès ambigu. Piaget est heureux d'annoncer qu'une certaine maturation des rapports de contrainte débouche sur des rapports tout à fait nouveaux, des rapports de coopération.

2.4 La coopération et le respect mutuel

Si d'une part, les rapports de contrainte se caractérisent par la règle extérieure et coercitive et le respect unilatéral du plus petit pour l'aîné, les rapports de coopération, d'autre part, sont marqués par la règle rationnelle et le respect mutuel entre égaux. Essentiellement, la coopération est une "méthode de contrôle réciproque et de vérification dans le domaine intellectuel, de discussion et de justification dans le domaine moral" (JM, 70). Avant d'aborder le processus d'évolution des rapports de contrainte aux rapports de coopération, les témoignages des plus grands seront présentés ainsi que les caractéristiques des rapports de coopération.

2.4.1 Les témoignages des plus grands

Comme les témoignages des plus petits sur les maladresses, le vol, le mensonge, la justice rétributive et distributive ont été notés antérieurement, voici les témoignages des plus grands (10-12 ans) sur les mêmes questions.

2.4.1.1 Les maladresses et le vol

Les plus grands évaluent la gravité des maladresses et du vol selon l'intention de l'auteur.

2.4.1.2 Le mensonge

Le mensonge est une affirmation intentionnellement fausse. Il est plus grave s'il est moins apparent et dans la mesure où la tromperie est efficace. Le mensonge est un obstacle à la réciprocité, à l'accord mutuel. Le grand n'accepte pas le mensonge envers l'adulte mais avoue que le mensonge entre les enfants est plus grave parce qu'il nuit à la solidarité entre camarades.

2.4.1.3 La justice

- Les sanctions imposées par l'adulte

Les grands trouvent les sanctions expiatoires inutiles tout en admettant un certain effet de prévention. Ils choisissent les sanctions par réciprocité parce qu'elles sont plus conformes à l'égalité, moins cruelles que les sanctions expiatoires, parce qu'elles sont susceptibles de provoquer

la générosité, régulatrices de la vengeance, incitatrices au pardon et à la compréhension. Parfois, ils en viennent à penser "que tout élément matériel de punition, même motivé, est inutile" (JM, 185).

Punir tout le groupe pour un seul est injuste. Quand le coupable ne se dénonce pas et que le groupe refuse de le faire connaître, les plus grands sont d'accord pour punir tout le monde parce que le groupe décide, par solidarité, de ne pas dénoncer le coupable. Ils reconnaissent au maître le droit de sévir parce qu'ils sont en guerre contre lui. Mais ils ajoutent que la sanction n'est ni juste, ni obligatoire parce qu'elle atteint des partiellement innocents. Un groupe intermédiaire opte pour ne punir personne et évoque les raisons suivantes: c'est bien de ne pas "rapporter", le coupable est inconnu, il est injuste de frapper des innocents. Ce groupe est hostile à l'idée de responsabilité communicable. Les grands qui ignorent le coupable préfèrent ne punir personne plutôt que d'atteindre des innocents.

En s'appuyant sur leur expérience personnelle, les grands choisissent plutôt la justice distributive que la justice rétributive. Ils cherchent à comprendre les circonstances atténuantes d'une situation. Ils admettent non seulement l'égalité mais l'équité. L'équité surpasse l'égalitarisme. Les grands n'acceptent pas la tricherie parce qu'elle est inutile et contraire à la solidarité, à l'égalitarisme et parce qu'elle enfreint une règle émanée du groupe. De plus, ils ne "rapportent" pas pour être solidaires et parfois mentent pour sauver l'autre.

- <u>Les sanctions entre enfants</u>

Quand un conflit éclate entre enfants, les grands ne font pas appel à

la justice adulte. Ils croient à l'importance d'une sanction par réciprocité et non à la vengeance pure. Il ne faut pas se venger mais rendre coup pour coup. Ceux qui rendent les coups sont plus épris de justice et d'égalité que de vengeance. Les grands, malgré leur sens de l'égalité, favorisent surtout les petits.

2.4.2 Les caractéristiques de la coopération

Les témoignages des plus grands révèlent des rapports sociaux entièrement nouveaux et une nouvelle conception de la règle. Les besoins d'égalité et de réciprocité se manifestent dans la prédominance de la responsabilité subjective sur la responsabilité objective, dans la préférence de la sanction par réciprocité quand il s'agit de la justice rétributive, dans la recherche d'une justice distributive et dans la règle rationnelle. Tout cela est cause et produit de l'autonomie et du respect mutuel tous deux attachés aux rapports de coopération. Les caractéristiques notées ici sont explicitées quand Piaget compare ses résultats avec ceux d'autres thèses.

2.4.2.1 La responsabilité subjective

Les enfants évaluent les actes (maladresses, vol et mensonge) selon l'intention de l'auteur et selon leurs conséquences dans les rapports sociaux. Les individus éprouvent vraiment le désir d'un échange de pensée. Ils affirment que la véracité est nécessaire à la réciprocité et à l'affection mutuelle. Ils ont donc compris le caractère anti-social du mensonge.

2.4.2.2 La justice rétributive

Le choix des sanctions par réciprocité vient de la morale de

l'autonomie et de la coopération. Grâce à cette morale, "l'enfant se rend compte qu'il n'y a de réciprocité que dans le bien" (JM, 185) et réprouve la vengeance. Les enfants qui se groupent pour ne pas dénoncer un coupable manifestent leur désir de solidarité en acceptant d'être tous punis. A la solidarité naturelle s'ajoute une solidarité collective et acceptée. Cette solidarité ne se confond pas avec une responsabilité communicable. Ils se groupent avec des égaux contre l'adulte.

2.4.2.3 La justice distributive

Les enfants tiennent compte de la situation réelle de chacun. Cet effort de compréhension se manifeste dans les sanctions par réciprocité qui visent à canaliser la vengeance brute. Les enfants sont épris d'égalité mais pour eux l'équité conserve la priorité sur l'égalitarisme.

2.4.2.4 La règle rationnelle

L'importance accordée à l'intention qui provoque un geste et le souci de solidarité, d'égalité et de réciprocité, révèlent une règle non coercitive par elle-même mais issue du respect mutuel. Celui-ci diffère du mutuel consentement. Le mutuel consentement est l'accord de deux "moi" individuels (JM, 70) tandis que le respect mutuel est "admiration pour une personnalité en tant qu'elle se soumet à des règles" (JM, 71). Quoique différents, le mutuel consentement et le respect mutuel sont tous deux nécessaires pour établir les règles rationnelles qui sont constituées et constituantes. Le mutuel consentement permet l'avènement des règles constituées. Ces règles sont rationnelles à condition de refléter les règles constituantes. La coopération et la réciprocité en tant que méthode et exercice de

la méthode sont les règles constituantes et ne sont possibles que dans le respect mutuel. En d'autres mots, les règles rationnelles (constituantes et constituées) surgissent du respect mutuel.

La coopération permet aux individus de se mettre d'accord sur une méthode plutôt que sur un ensemble de dogmes. L'acceptation des normes de réciprocité suscite l'autonomie et la conscience du bien succède à la morale du devoir. Puisque le bien est un idéal à inventer, il comporte une marge d'élaboration. Il se construit progressivement et constitue une forme idéale d'équilibre: le respect mutuel. La justice et le service mutuel "sont sources de toutes les obligations jusque-là imposées et incompréhensibles" (JM, 327).

2.5 Des rapports de contrainte aux rapports de coopération

Piaget, tout en distinguant fortement les rapports de contrainte et de coopération, précise sa pensée en disant: "Il n'y a jamais de contrainte pure donc de respect purement unilatéral... et de coopération absolument pure" (JM, 65). Quel que soit l'âge de l'enfant, il est possible de voir une certaine négociation et une certaine pression sur l'autre; "la coopération apparaît comme le terme limite, comme l'équilibre idéal auquel tend tout rapport de contrainte" (JM, 65).

Piaget illustre le passage de la contrainte à la coopération en confrontant ses résultats avec des thèses de sociologie et de psychologie morale. De plus, il se permet, en psychologue, de donner son opinion sur quelques stratégies pédagogiques qui retardent ou accélèrent ce passage.

2.5.1 La confrontation avec des thèses de sociologie et psychologie morale

Piaget s'attarde à l'analyse critique de notions fondamentales telles que: la responsabilité, l'autorité morale comme source de morale enfantine, la genèse des sentiments moraux et l'autonomie de la conscience enfantine.

2.5.1.1 La responsabilité

Fauconnet, à la suite de Durkheim, définit la société comme "un ensemble de croyances et de sentiments solidaires qu'il s'agit de sauvegarder" (JM, 263). Il croit en la nécessité de la sanction pour rétablir l'unité puisque le crime désagrège le lien social. Il constate que la responsabilité subjective prévaut dans les sociétés modernes. Collective et communicable, la responsabilité s'est individualisée et spiritualisée. Il attribue cette évolution régressive à l'affaiblissement graduel des valeurs dû à la pitié et à l'humanitarisme et pense que la pénalité scolaire raviverait dans la conscience la source permanente de la responsabilité.

Piaget loue Fauconnet de mettre en lumière le réalisme moral de l'enfant dû à "l'extériorité initiale des rapports sociaux" (JM, 266) comme dans les sociétés primitives; il le loue aussi de mettre en évidence l'évolution de la responsabilité objective et communicable vers une responsabilité subjective et individuelle. Là où Fauconnet voit une dégradation de la responsabilité, Piaget reconnaît une évolution normale due au passage de la morale de contrainte à la morale de coopération.

Dans la morale de contrainte, le bien est conforme aux consignes, l'intention est négligée et la responsabilité est objective tandis que la

morale de coopération qui repose sur la solidarité met l'accent sur l'autonomie, la considération de l'intention et par conséquent sur la responsabilité subjective. Piaget sait que l'enfant en grandissant tend à l'égalité dans ses rapports avec l'adulte et passe du respect unilatéral au respect mutuel, de la responsabilité objective à la responsabilité subjective. De même, le passage d'une société conformiste, où les générations font pression les unes sur les autres, à une société de solidarité organique est normal à cause de l'émancipation graduelle des individus et à une égalisation des générations. Aujourd'hui, une responsabilité collective subsiste pour protéger l'individu. En droit, la sanction, comme moyen de défense de la société, tend à être remplacée par une rééducation; en morale, la sanction est perçue comme une entrave à l'autonomie de la conscience. Toutes les règles physiques et sociales commandent l'obéissance dans un régime de contrainte sociale tandis que la coopération fait disparaître le conformisme obligatoire et fait surgir l'autonomie.

2.5.1.2 L'autorité morale

Durkheim, lui, distingue les sociétés conformistes dont la solidarité est segmentaire et mécanique des sociétés différenciées à division de travail social et à solidarité organique. Par contre, il refuse de distinguer les deux réalités sociales issues de ces deux types de société. Pour lui, même la coopération est contrainte. Les principes logiques et moraux sont extérieurs et supérieurs à l'individu. Durkheim ne confond pas la société de fait et la société idéale, ni les habitudes collectives et les habitudes morales, mais refuse toujours de séparer la contrainte de la coopération.

Piaget reconnaît que les notions de morale sont hétérogènes et autonomes chez l'enfant parce qu'elles sont imposées par l'adulte et nées de la collaboration des enfants eux-mêmes. Cependant, il distingue la contrainte qui impose un système tout organisé de règles, il identifie un idéal de rapports et une méthode qui permettent de coopération des individus entre eux sans faire référence à un ensemble de dogmes. Le bien est alors à découvrir.

Quand Durkheim distingue la contrainte de la coopération en terme de degrés seulement et qu'il explique le passage du conformisme à l'individualisme et à la coopération par l'augmentation de la densité et du volume de la société, il ne pense qu'à la société adulte. Il ne s'interroge pas sur la vie sociale et morale possible,sans contrainte des générations les unes sur les autres. Piaget admet que l'ensemble des devoirs est lié à la structure de la société et que la forme du devoir est liée à la contrainte exercée par la société sur les individus. Cependant, il soutient que l'apparition du sentiment du devoir chez l'enfant est indépendante des pressions de la société sur l'enfant. Il refuse une morale commune extérieure à l'individu et dissocie le devoir du bien. Le devoir constitue "un ensemble de consignes plus ou moins identiques pour chacun tandis que le bien comporte une marge d'élaboration personnelle et d'autonomie" (JM, 282). Le devoir résulte de la contrainte et le bien de la coopération. Aujourd'hui, la différence entre les deux s'estompe parce que le contenu du devoir s'identifie de plus en plus avec le bien mais Piaget refuse l'assimilation illégitime de la contrainte et de la coopération.

Puisque la morale est un système de commandements et que la conscience individuelle provient de l'intériorisation des règles collectives (JM, 284),

l'éducation selon Durkheim repose sur l'esprit de discipline, l'attachement aux groupes et l'autonomie de la conscience. Pour l'enfant qui ne possède pas l'esprit de discipline, Durkheim propose "d'informer" sa nature par "méthode d'autorité". Puisque l'école est un moment décisif, les règles doivent y être cultivées pour elles-mêmes. Durkheim recommande une forte discipline assortie de pénalités. Il s'oppose à l'école active qui préconise de suivre l'intérêt et la libre initiative. L'éducation à la vie sociale s'effectue en agrandissant progressivement le cercle social puisque la sympathie et les tendances altruistes et désintéressées sont inscrites chez l'enfant (JM, 289).

Piaget ne conteste pas que "l'esprit de discipline constitue le point de départ de toute vie morale" (JM, 290) mais reconnaît deux types de règles et d'autorités. Les rapports entre enfants, entre adultes et enfants n'obéissent pas aux mêmes lois psycho-sociologiques. La règle due au respect unilatéral produit des sentiments de conformisme et aboutit à une obéissance non effective. La règle due au respect mutuel est immanente à la conscience et aboutit à une pratique effective. En démocratie, la loi est un produit de la volonté collective et le respect unilatéral est substitué par le respect mutuel des volontés autonomes. Piaget trouve inutile la suggestion d'élargir le cercle social de l'enfant quand l'école demeure un système monarchique d'autorité.

Durkheim désire une éducation basée sur l'autonomie de la conscience. Parce qu'il assimile contrainte et coopération, devoir et bien, il ne peut y parvenir puisque "l'autonomie est un pouvoir qui ne se conquiert que du dedans et qui ne s'exerce qu'au sein de la coopération" (JM, 229).

2.5.1.3 La genèse des sentiments moraux

Bovet soutient que le sentiment d'obligation ne vient pas des phénomènes psychologiques de l'individu. Le devoir et les conduites résultent des comportements interindividuels mais seules les consignes qui émanent d'un individu respecté entraînent l'obligation de conscience. La loi n'est pas source de respect mais le respect source de la loi. Chez l'enfant, le respect vient des sentiments de crainte et d'affection envers un "être semblable à lui et le dépassant infiniment" (JM, 306). L'enfant accepte les exemples et les consignes et, à l'imitation, s'ajoute le sentiment de la règle. Dans ses relations avec l'entourage, il est soumis à des influences diverses. L'enfant se constitue un idéal moral par sa raison qui travaille les règles morales, les généralise, les rend cohérentes et les universalise. Il acquiert ainsi une autonomie personnelle.

Piaget accepte que le respect de la personne est à l'origine du sentiment de l'obligation. Il ne croit pas que l'évolution résulte de l'interaction des influences et du travail de la raison. Celle-ci précise le sens des devoirs, généralise leur contenu mais ne prescrit rien. L'évolution de la conscience est due à la constitution d'un idéal intérieur c'est-à-dire d'une morale du bien. Le bien est une forme d'équilibre produite par le respect mutuel: "le besoin d'être respecté équilibre celui de respecter et la réciprocité qui résulte de ce nouveau rapport anéantit la contrainte" (JM, 309). L'individu tend au respect mutuel quand il entre en relation avec des égaux ou avec ceux qui désirent l'égalité. Cependant, il y a toujours des traces de respect unilatéral car les égaux n'existent qu'en droit (JM, 311). Si le respect mutuel se limitait à des transferts de respect unilatéral, le bien moral serait donné une fois pour toutes. Or, la

coopération et le respect mutuel qui impliquent des normes immanentes sont catalyseurs et provoquent l'évolution des faits moraux.

2.5.1.4 L'autonomie de la conscience

Selon Baldwin, "la conscience individuelle et la conscience commune sont interdépendantes" (JM, 313). Pour lui, l'enfant acquiert le concept du "moi" en se comparant aux autres, en imitant leurs conduites et en leur prêtant ses sentiments et ses intentions. Puisqu'il n'y a pas de devoirs innés, la conscience morale apparaît quand l'obéissance impose un "moi idéal". Ainsi le sentiment moral est individuel et social. Pour parvenir à la conscience de la règle, l'enfant parcourt trois étapes: il s'habitue d'abord à quelque chose d'étrange en lui, le "moi idéal", impose ses lois morales à l'entourage et, constatant que personne n'obéit parfaitement à la loi, il la place au-dessus des individus et fait d'elle un absolu. Baldwin explique ce progrès moral et cette liberté intérieure par le travail de l'intelligence pratique.

Piaget reproche à Baldwin d'attribuer l'avènement de l'autonomie de la conscience par les processus sociaux puis l'avènement de ceux-ci à l'intelligence pratique. Il admet que l'intervention de la raison est nécessaire pour que les processus sociaux développent l'autonomie de la conscience. Par contre, il n'admet pas que les rapports sociaux engendrent conformisme et devoir tandis que la raison développerait l'autonomie et la morale du bien. Pour lui, la logique et la morale se développent parallèlement en débutant dans le conformisme pour aboutir à l'autonomie grâce à des changements dans le comportement social lui-même (JM, 317). Il acquiesce à l'idée que le "moi" se connaît par référence à autrui mais avoue

que l'imitation ne permet pas de découvrir ce qui est commun avec autrui. Une comparaison continue entre le "moi" et le "non-moi" au moyen d'oppositions, de discussions, de contrôles mutuels refoule l'égocentrisme et permet la conscience du "moi" individuel. Ce "moi" est "un produit et une condition de la coopération" (JM, 319).

De plus, la généralisation d'une règle ne suffit pas à la rendre morale. Pour accéder à la règle rationnelle, "il faut qu'entre individus égaux des relations d'un type nouveau, fondées sur la réciprocité, refoulent l'égocentrisme et proposent à la conscience intellectuelle et morale des normes susceptibles d'épurer le contenu des lois communes elles-mêmes" (JM, 320).

2.5.1.5 Le développement moral et l'évolution intellectuelle

La confrontation de la vie sociale et de la conscience rationnelle a amené Piaget à dégager deux types extrêmes de rapports sociaux: d'abord les rapports de contrainte, issus des liens d'autorité et de respect unilatéral qui imposent à l'individu un système de règles obligatoires, puis les rapports de coopération marqués par l'égalité et le respect mutuel qui suscitent de l'intérieur des esprits la conscience de normes idéales régissant toutes les règles (JM, 320). La plupart des relations sociales, et particulièrement celles de l'enfant avec l'adulte, sont du premier type. Piaget, comme Brunschvicg et Lalande, constate la victoire graduelle de la coopération sur la contrainte, des normes de réciprocité sur celles du conformisme.

La distinction entre la société de fait ou d'organisation et la société idéale ou d'assimilation faite par Lalande correspond aux rapports

d'autorité et aux relations d'égalité selon Piaget. Cependant celui-ci attribue le passage d'une société à l'autre non à la contrainte mais à la différenciation sociale qui affranchit les personnalités. Il rappelle que la morale de la conscience autonome "oblige les individus à se situer les uns par rapport aux autres sans que les lois de perspective résultant de la réciprocité suppriment les points de vue particuliers" (JM, 322).

Piaget, conformément aux analyses historiques et logico-sociologiques, admet le parallélisme entre le développement moral et l'évolution intellectuelle. Les normes logiques et morales ne sont pas innées ni dépendantes de la raison pure. Les opérations d'assimilation et de construction au stade sensori-moteur ne deviennent logiques et les tendances affectives ne deviennent morales qu'au moment où certaines normes venant des choses et des personnes leur impriment une structure donnée et des règles d'équilibre. Cela ne nie pas que la raison soit active mais elle n'apparaît pas "sous forme de mécanismes innés tout montés" (JM, 323). Piaget attribue l'évolution, la recherche de cohérence et d'organisation dans les opérations sensori-motrices à "l'existence d'un équilibre idéal, indéfinissable à titre de structure mais impliqué dans ce fonctionnement" (JM, 323). Les normes surgiront de la recherche fonctionnelle d'organisation et de la prise de conscience de cette recherche et de ses lois. Cette prise de conscience est liée à un ensemble de conditions psychologiques. L'individu seul ne peut parvenir à cette prise de conscience et à l'élaboration de normes. C'est la société qui éveillera l'individu au fonctionnement de son esprit et qui transformera en normes les simples équilibres fonctionnels émanant de l'activité. A cause de son égocentrisme, l'individu est enfermé dans sa perspective intellectuelle et affective. Sans vérification, ses idées sont

croyances et sans évaluation, ses sentiments sont perçus comme ayant de la valeur. Pour sortir l'individu de cet alogisme et de cette anomie, les jugements et les évaluations des autres sont nécessaires.

Seule la coopération permet l'élaboration de normes assez indépendantes pour que le respect dû à l'adulte soit soumis à l'idéal intérieur (JM, 327). Elle est libératrice et constructive. Au plan logique, la coopération libère des convictions spontanées et de la confiance aveugle en l'adulte en suscitant la réflexion et la vérification objective. La coopération est constructive en reconnaissant la nécessité des principes de la logique (comme lois normatives) dans une recherche commune mais surtout en conscientisant la logique des relations. Ainsi, la coopération élabore des lois de perspective. Au plan moral, la coopération amène l'individu à comparer les intentions et les règles de chacun et à juger objectivement les actes et les consignes d'autrui. Avec la diminution de l'égocentrisme disparaît le réalisme moral et les règles s'intériorisent. L'acceptation des normes de réciprocité suscite l'autonomie et la conscience du bien succède à la morale du pur devoir.

2.5.2 Les stratégies pédagogiques

Piaget présente quelques stratégies pédagogiques qui retardent ou accélèrent l'avènement des rapports de coopération.

Le passage de l'état individuel à un état de coopération ne se fait pas sans heurt parce que l'enfant est soumis dès sa première année à une éducation coercitive. Certains parents semblent faire tout en leur pouvoir pour renfoncer l'égocentrisme intellectuel et moral en imposant des consignes

nombreuses et par surcroît incohérentes. Cependant la tendance à ne pas imposer de devoirs et à mettre au-dessus de tout la sympathie ne permet pas à l'enfant d'accéder à une responsabilité subjective puisque "c'est lorsque l'enfant est habitué à agir au point de vue de ses proches et lorsqu'il cherche à leur faire plaisir plus qu'à leur obéir qu'il arrive à juger en fonction des intentions" (JM, 105). Pour effacer le réalisme moral, les obligations quotidiennes devraient se vivre dans un climat d'entraide et de compréhension réciproque. Que parents et enfants soient soumis aux mêmes obligations et cela par respect mutuel.

La vérité devient une exigence dans la mesure où les individus rencontrent la pensée d'autrui et éprouvent vraiment le désir d'un échange de pensée. Or, cet échange "n'est pas d'emblée entre adultes et enfants parce que l'inégalité est trop grande au début et parce que l'enfant cherche à imiter l'adulte et en même temps à se protéger contre lui" (JM, 130). L'évaluation objective de la responsabilité est spontanée et vivace même quand l'entourage cultive par principe l'autonomie de la conscience enfantine.

Le passage des formes primitives de la justice rétributive aux formes plus évoluées dépend de la mentalité, de l'éducation et de l'expérience de l'enfant. Si le milieu administre des punitions à forte dose, l'enfant choisit plus longtemps la sanction au détriment de l'égalité.

Piaget ne favorise ni la méthode d'autorité, ni les méthodes purement individualistes. Il conteste la théorie de Durkheim qui impose une discipline tout élaborée parce qu'il croit que les enfants, par leur vie sociale, sont capables de se donner une discipline proche de la soumission intérieure de l'adulte. L'adulte doit être un collaborateur. Cela ne signifie

pas qu'on doive compter uniquement sur la nature biologique de l'enfant pour son développement moral et rationnel. La meilleure préparation à la vie est un milieu scolaire qui privilégie le travail par groupes où expérimentation individuelle et réflexion en commun s'appellent et s'équilibrent. Ainsi, il pense que la coopération est promue au rang de facteur essentiel du progrès intellectuel et moral.

2.6 Conclusion: La coopération chez Piaget

Comme tant d'autres chercheurs préoccupés des rapports humains, Piaget constate que tout groupe est régi par un système de règles. Dans cette perspective légale, il cherche la genèse et l'évolution de la règle chez l'enfant. Par l'analyse de la conception et de la pratique de la règle de jeu et par son expertise sur le jugement des conduites morales, il discerne nettement la coopération qui émerge de la contrainte, type premier et nécessaire des relations sociales.

Le jeune enfant est comparable à l'individu des sociétés primitives qui hérite du système de lois des générations précédentes. Il découvre ce legs des aînés, désire s'y conformer par respect des personnes aimées mais l'applique avec désinvolture. Plus tard, dans le commerce avec des pairs, il sent la nécessité d'obéir à la règle commune pour vivre en société. Enfin vers 10-11 ans, les enfants parviennent à créer une structure qui répond simultanément à leurs besoins de solidarité et d'autonomie, dans un équilibre idéal qui commande la réciprocité et le respect mutuel. A ce stade, l'enfant est semblable au citoyen dans un régime démocratique moderne dit de coopération.

L'individu ne parvient à une stature plus parfaite qu'avec les autres. Ce "quelque chose" indéfinissable mais combien palpable dans la recherche d'intégration et de cohérence de l'individu et de chaque groupe semble le point névralgique d'une survie requérant de chacun l'honnêteté.

La coopération demeure précaire à cause de la vulnérabilité des coopérants. La défaillance éventuelle d'un des maillons risque à chaque instant de faire écrouler ce système légal. Malgré cela, la coopération est le type idéal des rapports sociaux selon Piaget. Nous verrons plus loin les avantages, les limites et les implications de la coopération piagetienne.

CHAPITRE III

LA COOPERATION SELON RENE GIRARD

3.0 Introduction

La question essentielle, en ces temps où des hommes désirent sincèrement "éviter toute action, toute situation susceptible d'entraîner un conflit majeur"[1] est, selon René Girard, la question de l'homme (CC, 15). Le souci d'élucider cette question est transparent dans les oeuvres girardiennes.

Déjà en 1961, dans Mensonge romantique et vérité romanesque,[2] Girard décortiquait le désir humain et les motifs qui inspirent les conduites humaines apparemment les plus libres.

Epris par la question de l'homme, Girard puise dans le trésor des recherches anthropologiques, dans les textes de la mythologie, dans les grandes tragédies, dans les textes de persécution et même dans l'écriture judéo-chrétienne. Il parvient à formuler une hypothèse anthropologique qu'il présente dans La violence et le sacré[3], dans Les choses cachées depuis la fon-

---

[1]René Girard, Des choses cachées depuis la fondation du monde, Paris, Grasset, 1978, p. 280.

[2]René Girard, Mensonge romantique et vérité romanesque, Paris, Grasset, 1961.

[3]René Girard, La violence et le sacré, Paris, Grasset, 1972, coll. Pluriel.

dation du monde et dans Le bouc émissaire[4], volumes publiés respectivement en 1972, 1978 et 1982.

Pour Girard, l'homme est un être d'imitation; la violence est au coeur de ses rapports avec les autres et seule une réconciliation dans l'amour assure son avenir. Il convient de dégager les éléments que sous-tendent ces grands thèmes pour saisir la pensée girardienne sur la coopération.

3.1 La nature mimétique de l'homme

C'est à partir d'une analyse des rapports humains que se dégage petit à petit la "nature humaine". Girard y explique trois réalités connexes: le mimétisme, le désir humain et la rivalité mimétique.

3.1.1 Le mimétisme

L'homme est, comme l'animal, un être d'imitation mais à un degré plus élevé. Cette affirmation déjà présente chez les philosophes grecs est reprise par les neurologues qui conçoivent le cerveau humain comme une machine à imiter.

Dans la lignée de Platon, la majorité des penseurs modernes considèrent l'imitation comme une simple reproduction du paraître. Initialement, l'homme fait ce qu'il voit. Il reproduit des comportements, des manières, des habitudes individuelles et collectives de son entourage. L'autre est donc nécessaire et joue un rôle d'initiateur.

---

[4]René Girard, Le bouc émissaire, Paris, Grasset, 1982.

Girard ajoute un second sens au concept "imitation" et c'est pourquoi il préfère le mot grec "mimésis". La mimésis est la reproduction d'un geste qui vise l'appropriation d'un "objet". Les comportements d'appropriation sont faciles à déceler dans les groupes d'enfants. Ces comportements existent réellement chez les adultes. Ils sont camouflés par la politesse qui consiste pour chacun à s'effacer devant l'autre. Ils apparaissent également dans la coutume d'imiter et de rivaliser dans le renoncement à l'appropriation ou en d'autres mots dans l'inversion d'une mimésis d'appropriation, coutume appelée "Potlatch". Les adultes se méfient des comportements d'appropriation ainsi que de la politesse et du "Potlatch" et les répriment pour des raisons qui seront énoncées ultérieurement.

La mimésis, c'est-à-dire l'imitation non acquisitive et l'imitation acquisitive, fait de l'homme un être humain. Sans elle, il n'y a pas d'intelligence humaine, pas d'apprentissage culturel, pas d'intégration culturelle (CC, 26). En d'autres termes, la mimésis est facteur d'apprentissage, d'éducation et d'initiation: "Il n'y a rien ou presque, dans les comportements humains, qui ne soit appris... Si les hommes, tout à coup, cessaient d'imiter, toutes les formes culturelles s'évanouiraient" (CC, 15). L'homme devient et est ce qu'il est seulement parce qu'il imite un autre et dans la mesure où il imite un autre, l'homme devient et est ce qu'il est[5]. Reconnaître la nature mimétique de l'homme, c'est découvrir le fondement du désir humain.

---

[5]François Chirpaz, Enjeux de la violence, essai sur René Girard, Paris, Les Editions du Cerf, 1980, p. 116.

3.1.2 Le désir humain

Le désir humain ne se greffe pas sur les appétits et les besoins ni même sur les objets. Il n'est pas un dynamisme interne de l'individu, une pulsion, ni un jeu de pulsions contradictoires. "Le Moi, dit Girard, est impuissant à désirer lui-même" (MR, 24). Le désir n'est pas éveillé par la nature, ni par le moi, ni par les choses qui entourent l'individu. Le désir résulte d'une relation, de la fréquentation des autres hommes, de la présence d'une médiation.

Le sujet ne tend pas de lui-même vers un objet. Il désire un objet seulement si cet objet lui est désigné par un autre comme désirable et accessible (BE, 189). L'objet est sans valeur si l'autre ne lui attribue pas lui-même une valeur et si l'autre n'est pas déjà en route vers cet objet. Par la présence de l'autre, l'objet est transfiguré (MR, 25).

L'autre est donc à la naissance du désir. Il est l'initiateur, le médiateur, le modèle, le pôle de référence, le miroir. Il fascine et permet au désir de prendre de la vigueur. A certains moments, il s'estompe derrière la force du désir mais en réalité, il occupe la place centrale.

Le sujet ne perçoit pas seulement des objets par cet autre. Il découvre en l'autre, le porteur de l'être. Au début, il ne sait pas exactement ce qu'il désire mais progressivement, il désire l'être dont il se sent privé. Le sujet attend de l'autre les objets à désirer pour acquérir cet être (VS, 506; CC, 436). Par contre, il n'avoue pas la part de l'autre dans son cheminement vers l'objet visé (EV, 94). Il croit à la spontanéité, à l'indépendance, à la singularité de son désir. Freud était enfermé dans ce

subjectivisme du désir. Opposé à Freud, Girard croit que derrière les motifs individuels et les conduites différenciées, tout se ramène à une suggestion mimétique qui exerce son pouvoir sur tous sans exception.

En somme, en mettant à jour l'aspect triangulaire du désir (sujet-objet-autre), Girard affirme que le désir est impossible en dehors d'une relation et que "le désir de s'approprier l'être de l'autre par imitation enferme les hommes dans un piège et les livre à la violence" (VS, 507). La violence est le premier produit de la cohabitation des hommes les uns avec les autres.

3.1.3 La rivalité mimétique

Comme il a été dit plus haut, le mimétisme fait de l'homme un être humain et est cause de cohésion et d'intégration culturelle (CC, 26). La description du désir a révélé la place et l'importance de l'autre. Girard s'inspire d'une théorie développée par Gregory Bateson, le "Double Bind" ou le "double message contradictoire" (CC, 316), pour expliquer l'évolution de la relation sujet-objet-autre et la conséquence de cette évolution. Il donne une vision inédite des rapports sociaux par une lecture renouvelée d'Oedipe roi.

L'autre est un maître, un initiateur pour le sujet. Il incarne l'être, la puissance, l'indépendance. Il invite à l'adoration. Il dit son premier message: "Imite-moi". Le disciple tend à imiter toutes les conduites de son maître et le maître est fier d'être choisi comme modèle. Cette imitation non acquisitive est sans danger et n'inspire aucune crainte de part et d'autre.

Or, cette imitation non acquisitive se mue graduellement en mimésis d'appropriation. Le disciple et le maître sont tous deux polarisés par un même objet. Cette mimésis est visible quand deux êtres "essaient de s'arracher l'un à l'autre un objet parce qu'ils se le désignent l'un à l'autre comme désirable" (CC, 23). La valeur de l'objet croît selon la résistance que les rivaux éprouvent dans son acquisition.

Quand l'imitation devient trop parfaite ou quand le maître a peur d'être supplanté par son disciple, le maître veut mettre un frein à l'imitation. Il dit alors: "Ne m'imite pas". Le disciple désire avec trop d'ardeur et n'entend pas lâcher prise. La "mimésis d'appropriation" devient une "mimésis de l'antagoniste". Chaque adversaire croit que la violence est dans l'autre. Chacun se croit supérieur à l'autre, capable de maîtriser la violence. Chacun veut être un arbitre impartial, un juge souverain (VS, 108). Pourtant, "c'est la violence qui maîtrise tous les protagonistes successivement, les insérant à leur insu dans son jeu, celui de la réciprocité violente,auquel ils croient toujours échapper" (VS, 107).

L'objet perd de son importance puis est complètement ignoré parce que les adversaires portent de plus en plus attention aux gestes de l'autre. Les deux rivaux "accomplissent à peu près les mêmes gestes et ne cessent de s'imiter l'un l'autre, de se transformer, chacun, en un simulacre de l'autre" (CC, 19). La réciprocité se fait de plus en plus parfaite à mesure que s'intensifie l'antagonisme. Dans cette symétrie conflictuelle, le modèle et le disciple se confondent. La rivalité mimétique abolit toutes les distances, toutes les différences. Les antagonistes sont des doubles. La montée de la violence est le "Runaway" décrit par Bateson. Chacun "devient pour

l'autre le modèle-obstacle adorable et haïssable, celui qu'il faut abattre et absorber" (CC, 35). La rivalité qui atteint ce paroxysme de violence peut effectivement entraîner la mort de l'un des rivaux.

Les animaux rivalisent et combattent pour satisfaire leurs appétits et leurs besoins mais ne vont pas jusqu'à la mort. Leurs inhibitions instinctuelles assurent le contrôle de leurs armes naturelles. De plus, des rapports de prestige et de subordination ou "dominance patterns" empêchent les dissensions et les rivalités mimétiques de se perpétuer au détriment du groupe. Chez l'homme, il n'y a pas de freins instinctuels. L'enfant n'a aucun pouvoir pour distinguer les conduites bonnes à imiter de celles qui vont susciter de la rivalité (CC, 314). Bien plus, cette distinction entre les conduites à imiter et celles à éviter n'est jamais acceptée universellement. La hiérarchie des êtres n'est pas établie une fois pour toutes. La crise des différences ne disparaît pas avec la mort de l'un des rivaux.

Comme la peste, cette crise des différences entre deux personnes atteint les proches et se propage dans toute la communauté. Cette crise introduit la confusion et le désordre et nourrit la destruction du groupe. La communauté, en proie à cette désorganisation complète, cherche la racine du mal. Subitement, elle se rallie unanimement sur un individu et l'expulse. Dès que la victime est explusée, la paix et l'harmonie sont restaurées dans la communauté. Les hommes sont alors convaincus que la victime était la seule responsable de la situation chaotique. Ils ne doutent aucunement de leur innocence.

Consciemment ou inconsciemment, Sophocle montre dans Oedipe roi que la

crise sacrificielle n'est pas causée par un seul transgresseur et que le nouvel ordre n'est pas dépendant de l'expulsion du transgresseur.

Par le parricide, Oedipe a réduit le rapport paternel à une fraternité conflictuelle et a détruit toute distance et toute différence par l'inceste (VS, 114). Il est donc cause de désordre. Il faut toutefois reconnaître que sa violence n'est pas première mais qu'elle répond à la violence de son père.

De plus, tous les personnages de la tragédie sont violents. Tous perçoivent la violence des autres et se croient capables de la maîtriser. Parce qu'ils sont tous animés par le même désir, la même haine, la même illusion, ils sont tous doubles les uns des autres. Tous répandent la violence et participent à la destruction de l'ordre. Tous et n'importe lequel peuvent être objet de fascination ou de haine universelles (VS, 121). Le choix d'Oedipe est arbitraire puisqu'Oedipe n'est pas le seul coupable. En lui, toutes les victimes sont représentées.

La communauté qui soupçonne Oedipe d'être responsable de la crise en devient convaincue par "emballement". Sous l'effet d'une mimésis, la communauté s'unit dans la haine et se rue sur un individu unique. Il faut donc supposer que la restauration de l'ordre ne vient pas de l'expulsion du membre transgresseur mais de "l'unanimité" de la société sur une victime émissaire et la reprise par chacun de sa place respective au sein de la communauté. En somme, le rapport social s'établit "sur un fond de désordre et peut toujours retourner au désordre" (CC, 316).

Si cette hypothèse mise en lumière par la tragédie se vérifie, il faudra reconnaître que Freud s'est fourvoyé dans son analyse d'Oedipe. Ce qui

est refoulé,ce n'est pas un désir du parricide et de l'inceste mais la violence et "la menace de destruction totale écartée et dissimulée par le mécanisme de la victime" (VS, 128).

3.2 La maîtrise de la violence par la violence

Chez les peuples primitifs, le passage de la discorde à la concorde n'est pas attribué au mimétisme unificateur mais à la victime. A cause des bienfaits que semble apporter l'expulsion violente, la victime "maudite" devient "sacrée", "divinisée". Elle paraît extérieure et transcendante, devient génératrice de sens et fonde une nouvelle manière d'être et d'avoir. Ainsi le religieux est lié à la violence. Il déshumanise la violence et fait émerger la communauté (VS, 398). Il produit l'ordre, la stabilité et la sérénité. Il est la clé du social, l'origine de la culture, de toutes les institutions. Le religieux organise et canalise la violence. Il dit aux hommes ce qu'il faut faire et ne pas faire pour tenir la violence destructrice hors de la communauté (VS, 387) et pour que les rapports restent tolérables au sein de la communauté. C'est pourquoi les primitifs recourent aux interdits et aux rites, les deux piliers du religieux.

3.2.1 Les interdits

Parce que l'homme est un être d'imitation, il faut "prévenir les conflits que la convergence, vers un seul et même objet, de deux ou plusieurs mains également avides ne peut manquer de provoquer" (CC, 16). L'univers de violence, de possession, de dédoublement est maîtrisé par les interdits.

Les interdits visent à écarter tout ce qui menace la communauté:

l'escalade de la violence, les vengeances, les représailles indéterminées. Ils tempèrent les conduites trop avides et agressives qui ramèneraient le conflit mimétique (CC, 83). Ils mettent des frontières qui protègent contre la fusion des êtres, contre l'indifférenciation et contre le retour de la violence destructive.

Les interdits sont les objets, les comportements, les personnes que les uns montrent aux autres comme désirables. Ainsi, les interdits portent sur les objets les plus proches, les plus accessibles, ceux qui appartiennent au groupe, ceux qui sont produits par le groupe de cohabitation, ceux qui sont difficiles à partager pacifiquement: la nourriture, les armes, les meilleurs emplacements (CC, 27). Les interdits sexuels ne sont pas imposés par le désir de la règle mais parce qu'ils modèrent les conduites trop souvent agressives. Les jumeaux, les adolescents, les femmes, les malades et les morts sont objet d'interdits parce qu'ils symbolisent des indifférenciations, des rivalités et des contagions.

En somme, les interdits sont antimimétiques. Ils empêchent les violences intestines. S'il y a violence, on l'attribue toujours aux autres parce qu'il est gênant pour un groupe d'avouer qu'il produit ses propres morts (CC, 85). Les interdits sont "violence" faite aux individus mais protègent d'un plus grand mal. Ils paralysent, en un certain sens, les groupes de cohabitation mais deviennent positifs parce qu'ils poussent les membres vers le dehors. Ce qu'il est interdit de s'approprier dans le groupe, il faut absolument aller le chercher dans les autres groupes. Les interdits sont, en ce sens, à la base de l'échange qui empêche les groupes de périr d'inanition et à la base de la culture humaine.

3.2.2 Les rites

Tandis que les interdits préviennent les gestes susceptibles de déclencher une crise mimétique, les rites s'efforcent de les reproduire (CC, 28). Les rites miment la décomposition, le désordre, la désorganisation sociale pour reproduire, non la crise elle-même, mais sa résolution.

La violence, mise en scène dans les rites, vise l'harmonie, la paix, l'ordre, la collaboration et l'entente sociale. Cette violence commémore un événement réel, réactualise une réconciliation de la communauté ou joue un rôle préventif en dehors des crises aiguës (VS, 154). Les rites commémoratifs, initiatiques ou funéraires font toujours écho à une violence unanime, au mécanisme qui, une première fois, a fondé la société et la culture. Ceci explique pourquoi la crise mimétique réactualisée par le rite se conclut parfois par des mutilations rituelles et des exorcismes mais normalement par l'immolation d'une victime animale ou humaine (CC, 33). Le sacrifice veut mettre fin à l'escalade de la violence, veut être le "dernier mot" de la violence (CC, 33). Pour que le sacrifice soit efficace, il faut que les rites préparatoires et les rites sacrificiels proprement dits soient aptes à susciter une violence unanime contre une victime.

Quand il y a effacement complet des différences, universalisation des doubles ou, en d'autres mots, quand chacun devient l'antagoniste de chacun, la violence qui nivelle et divise devient subitement ordonnatrice, réconciliante et pacifiante. Ce revirement s'effectue par un transfert collectif des tensions internes, des rancunes, des rivalités, de toutes les velléités réciproques d'agression au sein de la communauté sur une victime (VS, 18).

Celle-ci apparaît comme la seule responsable de la crise, responsable des crimes de la communauté.

Dans le chaos créé par l'universalisation de la violence réciproque, tous peuvent être victimes mais le choix se portera toujours sur un être incapable de se défendre, totalement impuissant à susciter la vengeance (CC, 23). Certains rites ne laissent pas le choix de la victime pour empêcher les hommes de se quereller. La victime sera l'être qui diffère des autres par son appartenance ou sa non-appartenance à la communauté, par l'incarnation des aspects superflus ou négatifs dans son être ou à cause de sa situation dans le groupe. Les victimes sont souvent l'étranger, l'ennemi, l'enfant non-initié, l'infirme, le roi. Les victimes réelles sont souvent substituées par d'autres qui leur ressemblent en certains points. Ainsi le fou remplace le roi, le pharmakos ou un animal remplacent un être qu'on veut absolument protéger tout en donnant un exutoire à la violence.

Après avoir reçu les coups "rituels", la victime est immolée par un sacrificateur choisi au nom de la communauté. Cette violence est acceptée parce qu'elle vise l'expulsion de la mauvaise violence. Parce que les hommes attribuent le retour de la paix et de l'ordre à la victime, celle-ci devient médiatrice entre la communauté et le sacré, entre le dedans et le dehors. En réalité, la victime a polarisé en elle les mimétismes entrecroisés qui déchirent la communauté et a rompu le cercle de la violence.

En somme, le sacrifice ou le rite sacrificiel reproduit exactement la crise mimétique qui s'est dénouée grâce au mécanisme de la victime émissaire (VS, 143). Il est un instrument préventif et cathartique des germes de violence.

A cause du rituel sacrificiel, "les générations successives se pénètrent de respect pour les oeuvres terribles du sacré, participent à la vie religieuse avec la ferveur requise, se consacrent de toutes leurs forces à la consolidation de l'ordre culturel" (VS, 427). Par lui, les hommes méconnaissent la violence qui les habite, sortent peu à peu du sacré et s'attribuent les institutions et les pensées qui définissent leur humanité (VS, 459).

Somme toute, le religieux, où les interdits et les rites déclenchent le mécanisme de la victime émissaire, permet à l'homme d'accéder à des paliers supérieurs d'hominisation mais l'enferme dans un monde de violence. L'homme rend la violence toujours plus extérieure et transcendante. Il a toujours une vision fausse de la divinité et de toutes choses.

La collaboration et l'unité du groupe bâties aux dépens d'un tiers sont précaires. L'unanimité violente de tous contre un et la distinction entre la violence pure et impure risquent de disparaître quand les interdits et les rites perdent de leur vigueur par l'accroissement du savoir sur la violence.

Dans les civilisations modernes, le religieux cédera presque entièrement sa place au système judiciaire. Quoique plus efficace que le religieux, ce système souffre également de précarité à cause de l'appel lancé à tous les hommes par Jésus à se réconcilier dans l'amour.

3.3 La réconciliation dans l'amour

Pour élargir le champ et la validation de son hypothèse, Girard ne craint pas de scruter l'écriture judéo-chrétienne. En elle, il découvre des

similitudes et des singularités entre le vécu du peuple juif et celui des autres peuples. Il connaît surtout le message de Jésus révélateur du Dieu d'amour et de son projet pour les hommes.

3.3.1 L'écriture vétéro-testamentaire

La Bible fait état de dissolutions conflictuelles en rappelant la confusion de la tour de Babel, le déluge, les plaies d'Egypte. Elle rapporte des rivalités entre frères tels Caïn et Abel, Esaü et Jacob, Joseph et ses frères. Elle évoque des expulsions comme celles d'Adam et d'Eve du paradis terrestre, de Jacob en lutte avec son double ainsi que des retou à la différenciation dans les histoires de Noé, de Loth et de sa famille.

La circoncision ainsi que les sacrifices d'Isaac et de Jacob sont d'autres faits qui montrent que le peuple a survécu grâce à des interdits et des rituels. Par contre, la Bible montre qu'il y a subversion des mythes, des sacrifices et des interdits par rapport aux autres religions.

3.3.1.1 Les mythes bibliques

Les mythes de Caïn, de Joseph et de Moïse s'apparentent aux autres mythes parce qu'ils transportent l'idée de meurtre, de victime et de culture.

Le mythe de Caïn met en scène deux frères dont l'un est tué par l'autre. Ce mythe révèle que le meurtre est fondateur mais révèle aussi que

Dieu réprouve le meurtre[6], le système différentiel basé sur la rivalité mimétique et sur le conflit généralisé. Même si le meurtre déclenche l'humanité, il n'est pas approuvé par Dieu et Dieu dénonce le jugement des sacrificateurs. Dans ce mythe, la victime n'est pas coupable de transgressions comme dans le meurtre qui fonde Rome. Abel est innocent et Caïn, un vulgaire assassin. Dieu se range du côté de la victime; il la défend (CC, 171).

Dans l'histoire de Joseph, l'innocence de Joseph et de Benjamin, la non-unanimité dans la violence à cause de Juda et le pardon de Joseph mettent en lumière une vérité que les hommes essaient de taire: les traces du meurtre.

L'exode est aussi un exemple de singularité. Elle fonde l'unité de l'Egypte mais Moïse, la victime, n'est pas divinisé. Au contraire, il est humanisé et fonde une communauté d'un autre type.

Ces quelques faits bibliques révèlent que la violence a un pouvoir contagieux et que la culture née de la violence retourne à la violence et finit par se détruire elle-même. La réhabilitation de la victime, la dénonciation des persécuteurs, la non-sacralisation de la victime ouvrent une perspective nouvelle sur le meurtre collectif, les rituels, les interdits, la transcendance religieuse et sur toutes les formes culturelles (CC, 172).

3.3.1.2 La Loi et les prophètes

Les prophètes révèlent le rôle de la victime émissaire. Ils répudient

---

[6] René Girard, "Quand ces choses commenceront..." (entretien avec Philippe Muray), dans Tel quel, no 78, hiver 1978, p. 47.

le culte sacrificiel, "la conception primitive de la loi comme différenciation obsessive, refus des mélanges, terreur de l'indifférenciation" (CC, 177). Ils s'élèvent contre l'observance de la loi pour elle-même parce que cette observance entretient la violence. Ils veulent que la loi soit au service des hommes. C'est pourquoi, ils invitent leurs contemporains à considérer la loi comme un moyen de maintenir les relations harmonieuses au sein de la communauté, un moyen de devenir des frères qui s'aiment. Sous leur conduite, le peuple hébreu apprend à s'engager dans une ère nouvelle où règne la primauté de l'amour sur la loi.

Les prophètes interprètent les crises de la société hébraïque comme des crises religieuses et culturelles, un épuisement du système sacrificiel et une dissolution conflictuelle de l'ordre traditionnel.

Les mécanismes de la victime émissaire et du transfert collectif sont mis à découvert dans les Chants du Serviteur de Yahvé[7]. Le Messie est le réceptacle de la violence et remplace tous les membres de la communauté. Il ne s'agit pas d'un sacrifice rituel parce que c'est un événement historique collectif et légal, sanctionné par les autorités. La victime est innocente, n'a aucun rapport avec la violence. La responsabilité de sa mort est attribuée aux hommes. La mention du rôle de Yahvé révèle que les Israélites croient encore à une divinité violente dans l'Ancien Testament.

Les mythes, les sacrifices et la loi subsistent dans le peuple hébreu. Cependant l'amour du prochain, la connaissance d'un dieu de moins en moins violent ainsi qu'une notion de rétribution divine moins obligatoire apparaissent plus clairement et annoncent la vérité sur la victime émissaire.

---

[7] Isaïe, 42-55

3.3.2 L'écriture néo-testamentaire

L'écriture néo-testamentaire rapporte la prédication et la passion de Jésus qui révèlent, sans précédent, les choses cachées depuis la fondation du monde et qui invitent les hommes à vivre le Royaume de Dieu, le royaume d'amour. Elle rapporte également les réactions des contemporains de Jésus après sa mort.

3.3.2.1 La prédication de Jésus

Dans sa prédication, Jésus montre la présence du mal chez l'homme, dit le Père et enseigne comment se réconcilier dans l'amour.

- Présence du mal ou de la violence

Jésus reproche aux hommes de son temps d'accuser leurs pères d'avoir immolé des victimes innocentes et de ne pas reconnaître qu'ils imitent et répètent les mêmes gestes. Il leur rappelle leur filiation, leur solidarité spirituelle avec l'homicide, le mensonge et Satan. Il leur révèle la violence fondatrice de l'humanité et la ruse des hommes qui taisent cette vérité en édifiant des tombeaux pour honorer leurs morts.

- Le Père

Le Père de Jésus est étranger à toute violence, à toute vengeance et est désireux de voir les hommes renoncer à la vengeance (CC, 206). Il n'est pas responsable des catastrophes, des infirmités qui affligent les hommes. Il n'est pas non plus celui qui polarise tout ce que les hommes ne réussissent

pas à maîtriser dans leurs rapports avec le monde et dans leurs rapports interdividuels. Le Père de Jésus fait briller son soleil sur les bons et sur les méchants, s'abstient de toutes représailles. Il ne marque aucune différenciation entre les êtres, il les aime tous. En racontant la parabole des vignerons et celle des talents, Jésus montre que ce sont les hommes qui prêtent des sentiments violents à Dieu. Dieu est celui qui veut se faire connaître à tous les hommes mais ceux-ci ne le connaissent que s'ils acceptent le message de Jésus: vivre "une réconciliation sans arrière-pensée et sans intermédiaire sacrificiel... une réconciliation qui permettrait à Dieu de se révéler tel qu'il est, pour la première fois dans l'histoire humaine" (CC, 207).

- Signes de la réconciliation dans l'amour

La réconciliation dans l'amour ou "le Royaume de Dieu, c'est l'élimination complète et définitive de toute vengeance et de toutes représailles dans les rapports entre les hommes" (CC, 220). Elle est la réconciliation des frères ennemis, le terme d'une crise mimétique par la renonciation de tous à la violence.

Pour vivre cette réconciliation, l'homme renonce à toute réciprocité, à toute rétribution. Il adopte non seulement une attitude de non-violence mais s'abstient de recourir au droit de représailles, aux conduites qui ont toujours paru naturelles et légitimes. Si le renoncement à la violence n'est pas unanime, il devra être inconditionnel, unilatéral pour mettre fin au rapport des doubles, pour briser la circularité de la violence. L'unique règle du Royaume est "l'amour de Dieu et du prochain" (CC, 239). Vivre cette règle d'amour, c'est imiter Dieu dont l'amour est infini.

3.3.2.2 La passion de Jésus

Le monde édifié par la violence ne peut supporter un être qui ne lui doit rien, qui ne lui rend pas hommage et qui menace son règne. Ce monde projette l'expulsion violente de Jésus.

Jésus qui aime parfaitement son frère est prêt à donner sa vie pour que les hommes vivent (CC, 264). La passion de Jésus révèle en plénitude la fondation du monde et le but assigné par Dieu à l'humanité.

Par sa mort, Jésus renonce à la mimésis violente des rapports des doubles, met fin au conflit mimétique. La mort de Jésus est un signe que les hommes sont incapables de se réconcilier sans tuer. Elle montre que "ne pas aimer son frère et le tuer ne sont qu'une seule et même chose" (CC, 237). En donnant sa vie pour ne pas tuer, Jésus sort du cercle du meurtre et de la mort.

La mort de Jésus n'est pas causée par une divinité violente mais par la violence des hommes. Jésus est victime d'une contagion mimétique. L'unanimité de la foule, l'innocence de la victime, les honneurs, le tirage au sort, le supplice en dehors de la cité sont tous des éléments qui associent la passion de Jésus au meurtre fondateur.

Jésus n'est pas "divinisé" par sa mort mais par sa mort, il révèle sa divinité. Il est l'Autre, l'Agape: "Dire que le Christ est Dieu, né de Dieu et dire qu'il a été conçu sans péché,c'est toujours redire qu'il est parfaitement étranger à cet univers de violence" (CC, 246). Il a été dans la même situation qu'Adam mais il gagne contre la violence pour l'humanité entière. A cause de sa divinité, il est le seul capable de transcender la violence

qui a toujours transcendé l'homme. Il proclame la surtranscendance de l'amour (CC, 243; 237; 250).

Dieu, le tout Autre, le tout Amour, invite tous les hommes à devenir semblables à lui, à l'imiter parfaitement. Tous les hommes sont appelés à devenir "fils de Dieu". Si les hommes ne le deviennent pas, ce sont eux qui mettent les obstacles. Jésus ne se met pas sur la route de l'homme pour le faire trébucher en chemin, mais pour l'engager dans un monde nouveau.

Par sa vie et sa passion, Jésus met fin au conflit mimétique, élimine le sacrificiel et la conception d'une divinité violente.

3.3.2.3 Les réactions à la suite de la passion de Jésus

Les Juifs ont réclamé unanimement la mort de Jésus mais cette mort a suscité diverses réactions dans le milieu juif et chez les "païens". Certains hommes ont adhéré au message de Jésus, d'autres l'ont refusé.

Judas et Pierre ont reconnu avoir abandonné Jésus aux mains de leurs compatriotes et des autorités romaines. Judas s'est replié sur lui-même et s'est condamné à mort tandis que Pierre a accueilli le pardon de Jésus.

Pierre et les autres apôtres ont proclamé la Bonne Nouvelle du salut apporté par Jésus aux Juifs. Parmi ceux-ci, plusieurs ont cru au message apostolique et ont donné leur vie plutôt que de réclamer leur innocence par la violence. Etienne est le premier de ces nombreux témoins de Jésus qui multiplient les révélations de la violence fondatrice.

Pendant que certains Juifs s'obstinent à rejeter Jésus, les apôtres, par leur prédication, transmettent le message de Jésus à ceux qui sont en dehors du peuple choisi. De nombreux "étrangers" se joignent aux "chrétiens". Paul, dans ses épîtres, invite les divers peuples à quitter l'homme ancien pour revêtir l'homme nouveau, à n'avoir que la seule loi de l'amour.

Au commencement de son Evangile, Jean parle du vrai Logos, le Logos d'amour qui se fait expulser par le Logos de la violence. Ainsi, il donne la clé pour lire la Bible tout entière et pour réhabiliter toutes les victimes depuis Abel.

L'Epître aux Hébreux est un texte difficile à interpréter parce qu'il est le seul à montrer de la violence chez le Père de Jésus. Si certains croient à la violence divine dans l'Apocalypse, ce n'est pas à cause de Dieu mais à cause de l'interprétation humaine des événements. L'Apocalypse révèle la nature purement humaine et la fonction à la fois destructrice et culturelle de la violence.

Pour résumer sa pensée sur l'écriture judéo-chrétienne, Girard affirme que la Bible est "animée d'un bout à l'autre d'un seul et même dynamisme anti-sacrificiel" (CC, 262). Premièrement, le sacrifice humain s'est changé en sacrifice animal, deuxièmement, l'immolation est supplantée par le repas pris en commun et enfin, c'est le renoncement à tous les sacrifices.

3.3.3 Projet de réconciliation et vécu humain depuis 2000 ans

Les réactions contraires qui se sont manifestées au sujet de Jésus se perpétuent jusqu'à nos jours.

A travers les siècles, des hommes ont imité Jésus en donnant leur vie pour vivre la réconciliation dans l'amour. Ils ont refait le geste d'une des mères qui a risqué sa vie pour sauver l'enfant que Salomon proposait de séparer par souci de "justice" (CC, 264).

Les hommes ont du mal à renoncer à une lecture sacrificielle du texte évangélique. Cette lecture a permis d'apprivoiser les "païens" au christianisme mais a aussi freiné la pleine révélation du mécanisme victimaire.

Les hommes continuent à nourrir des traditions sacrificielles en rejetant leurs rivalités mimétiques sur certains peuples tels les sudistes américains et les Juifs.

Bien des modernes se disent libérés du religieux mais ils ont simplement changé la forme d'expression du religieux. Comme le sacrifice se voulait le dernier mot de la violence, le système judiciaire veut mettre un terme à l'escalade de la vengeance par un acte unique de représailles. Cependant, il est lui-même vengeance, réciprocité violente (VS, 30). Comme la violence et le sacré ne faisaient qu'un chez les primitifs et étaient transcendants, le système judiciaire transcende tous les hommes. Il est au service de tous mais tous s'inclinent devant lui. De plus en plus puissant, ce système signe sa condamnation à mort parce que la violence qui veut maîtriser la violence se détruit elle-même.

A l'heure actuelle, les rapports mondiaux se maintiennent dans la paix par la peur d'un conflit majeur. La bombe est au-dessus des têtes. "Les hommes, dit Girard, ont toujours trouvé la paix à l'ombre de leurs idoles c'est-à-dire de leur propre violence sacralisée" (CC, 279). Comment peut-on croire encore à la bonté naturelle de l'homme?

Les hommes, sauf les fanatiques, connaissent l'ambiguité et l'universalité de la violence (CC, 222). Ils sont maîtres de leur destin. L'heure est venue de faire un choix absolu et conscient entre deux formes de réciprocité: la violence infiniment destructrice ou la non-violence du Royaume de Dieu, seule capable désormais de perpétuer la communauté (CC, 224).

Pour détruire toute violence, il suffit que tous et chacun séparément se donnent sans retour à l'entreprise commune en adoptant la règle du Royaume: "Aimez-vous les uns les autres".

3.4 Conclusion: La coopération chez Girard

La recherche de René Girard sur la nature de l'homme, sur l'homme en relation avec son semblable et avec la divinité illustre un type de coopération.

L'homme étant un être mimétique, il est difficile de revendiquer sa singularité, son "Moi" absolu, sa spontanéité. Il est mû par des désirs, des besoins éveillés par la rencontre d'un autre.

Toujours à cause du mimétisme, les rapports humains risquent sans cesse d'être des rapports de doubles. La symétrie et la réciprocité égalisent les hommes, les font se ressembler mais ne les rassemblent pas[7]. Pour éviter un conflit mimétique, il ne suffit pas de freiner les besoins par des lois uniformes pour tous, ni d'enlever toutes les lois sous prétexte qu'elles empêchent la spontanéité et la créativité.

---

[7] Lucien Morin, Pourquoi éduquer en prison, automne 1980, p. 60

La violence, tantôt maîtrisée par le religieux des peuples primitifs, tantôt rationalisée par le système judiciaire, est fondatrice des institutions culturelles. Elle risque d'enfermer l'homme et de l'entraîner à sa disparition.

Les rapports de violence doivent, selon Girard, céder la place à la réconciliation dans l'amour. Cette réconciliation ou coopération n'est pas une revendication des droits, ni une égalité réglée par des lois.

La coopération repose sur un désir de collaboration en recherchant la vie pour les uns et les autres. Elle est entièrement étrangère à une réconciliation bâtie sur l'écrasement des autres. La véritable coopération implique le pardon, la miséricorde. Elle exige le risque de sa vie pour que l'homme vive. Seule cette coopération est humaine si on adhère à cette phrase de Girard: "La seule conduite vraiment humaine... c'est assumer les risques... par amour pour la vie véritable, pour assurer le triomphe de la vie" (CC, 265).

CHAPITRE IV

LA COOPERATION CHEZ L'ENFANT

4.0 Introduction

Cette présentation des idées de Thomas Gordon, de Jean Piaget et de René Girard sur la coopération est succincte, mais elle permet d'entrevoir un certain nombre de convergences et de divergences significatives chez ces trois auteurs.

Pour en dégager quelques-uns parmi les traits majeurs, nous aborderons successivement les positions de chacun sur les thèmes concernant les relations conflictuelles, le sens de la justice comme symbole et comme fonction dans les rapports humains ainsi que l'amour qui les qualifient. De ces rapprochements superposés et forcément analogiques, une conception assez arrêtée, même si schématique, de la coopération devra apparaître d'elle-même.

4.1 Les relations conflictuelles (la violence)

Fait significatif, chacun des trois auteurs n'aborde la coopération qu'après avoir souligné l'omniprésence des conflits, des querelles, des contraintes, des obstacles de tous genres à la naissance du lien humain, au devenir du développement humain. Cette donnée semble particulièrement évidente dans la perspective génétique piagétienne où la morale première de l'enfance est celle de l'hétéronomie, celle de la règle extérieure, édictée

par l'autre et selon l'autre, celle de la contrainte imposée, en toute bonne foi peut-être. Elle est plus vérifiable encore dans la perspective structuraliste du mimétisme girardien où, selon une logique implacable, la violence humaine surgit comme "fondatrice" de toute société et de toute institution culturelle. C'est pourquoi, avant d'associer préremptoirement la violence à telle ou telle thèse exogène, telles les théories de l'objet, ou à telle ou telle thèse endogène, v.g. les théories du sujet, les trois auteurs parlent des conflits qui existent au coeur des rapports humains.

Que ces conflits relationnels, sous des formes diversifiées, persistent au sein de toute société, qu'ils soient la pierre d'achoppement à toute paix sociale et à toute coopération constructive, qu'ils représentent même le défi majeur à relever pour la survie de l'humanité, personne ne le nie. Ni les explications de chacun des auteurs, ni les solutions proposées ne sont pour autant identiques.

4.1.1 Les relations conflictuelles d'après Gordon

On l'a vu, l'analyse de Gordon mise sur le constat et la description plutôt que sur l'explication en profondeur. Pour lui, par rétro-projection, la violence est un fait, une réalité historique qui a toujours été et qui sera toujours à moins qu'un changement significatif survienne. Son optimisme repose sur un rationalisme de sens commun et sur une compréhension particulière de la nature humaine.

Son rationalisme de sens commun prétend que c'est l'ignorance non corrigée qui maintient la violence et engendre les rapports dominants-dominés entre les individus et entre les peuples. Les hommes cultivent des perceptions

erronées sur leurs rôles sociaux dont la conséquence immédiate n'est rien de moins que l'entrave à l'expression et à la satisfaction de leurs besoins réciproques. Par exemple, c'est l'erreur qui pousse certains à imposer le respect de leurs droits en niant ceux des "plus petits". D'une manière qui rappelle parfois les David Cooper, les Agnès Keller et les Gérard Mendel, il accuse rapidement les adultes de ne pas "connaître" leurs enfants, et de ne pas se connaître eux-mêmes d'ailleurs. D'où la racine des conflits entre adultes et enfants et, par ricochet, entre enfants et "grandes personnes". Il semble qu'une coalition s'est formée entre deux institutions fortes -la famille et l'école- pour maintenir un système de contraintes et d'interdits capables de contenir, de contrôler, d'empêcher même l'émergence de valeurs nouvelles qui troublent le "bon" fonctionnement.

Voilà pourquoi Gordon dénonce si vigoureusement tous les régimes qui maintiennent et encouragent les mandats de la force, de la puissance dominatrice des uns sur les autres, qui placent l'obéissance au sommet de la hiérarchie des valeurs, qui font régner la peur et la crainte au nom du respect de l'ordre et du "bien commun", qui ne pourront jamais initier à la véritable coopération puisque étrangers aux valeurs de liberté et de créativité.

Voilà pourquoi aussi toute l'armature utilitariste et fonctionnaliste des "méthodes" gordoniennes retient tellement l'intérêt des adultes. Elle est enveloppée pour ainsi dire dans la plus "tangible" des causalités, la "cause efficiente". C'est dans sa simplicité même que se trouve donc toute la force visible de la méthode gordonienne, que n'importe quel anthropologue averti pourrait associer à la logique du bricolage. Au-delà des apparences, c'est au pouvoir de la connaissance, à la connaissance en tant que pouvoir

que Gordon refère même si le message est tout caché derrière le médium du sens commun. Car savoir, c'est voir; voir, c'est savoir. Voir et savoir ce qui est, ce qui devrait être. Connais-toi toi-même, proclame le gnôthi seauton socratique, c'est-à-dire sache comment dominer, comment contrôler et tu sauras comment faire, comment agir.

Par surcroît, il faut avoir foi en l'homme, en la bonté naturelle de l'homme. Par-delà la contrainte, la soumission, la révolte, la répression et autres réactions semblables, il faut supposer, dit Gordon, que l'homme ne cherche qu'à satisfaire ses besoins légitimes, à être lui-même tout en respectant les autres. A partir de ce credo et du postulat du sens commun, il est désormais possible d'envisager un changement comportemental radical: l'instauration d'une société vidée de tout conflit et de toute violence grâce à la reconnaissance vécue de l'égalité de tous les hommes par la méthode du sans perdant.

4.1.2 Les relations conflictuelles d'après Piaget

Mieux que tout autre, Piaget a bien observé et bien analysé -surtout à partir des relations parents-enfants et des relations entre enfants- la place des éléments conflictuels dans la genèse de la pratique et de la conscience de la coopération. Il ne s'agit pas de reprendre ici la description piagétienne mais de signaler la qualité exceptionnelle de ses explications. Le point de vue est toujours celui de la morale, c'est-à-dire celui de la conduite ou de l'agir.

La morale prescrite à l'individu par la société n'est pas homogène parce que la société elle-même n'est pas homogène- la société, c'est

l'ensemble des rapports sociaux. Or, sur ce plan, s'inscrivent les rapports de contrainte dont le propre est d'imposer de l'extérieur à l'individu un système de règles à contenu obligatoire, et les rapports de coopération qui font naître, à l'intérieur même des esprits, la conscience de normes idéales, fondement de toutes les règles.

Il y a convergence entre ces résultats et "ceux de l'analyse historico-critique ou logico-sociologique (Brunschvicg et Lalande)" (JM, 322), d'où le parallélisme entre le développement moral et l'évolution intellectuelle. Car

> ni les normes logiques ni les normes morales ne sont innées dans la conscience individuelle (...) ce sont les choses elles-mêmes qui contraignent l'organisme à sélectionner ses démarches, et non l'activité intellectuelle initiale qui recherche activement le vrai. Pareillement, ce sont les personnes extérieures qui canalisent les sentiments élémentaires de l'enfant, et non ceux-ci qui tendent d'eux-mêmes à se régulariser de l'intérieur (JM, 322-323).

Certes, tout n'est pas à rejeter dans la thèse aprioriste.

> L'a priori, c'est l'obligatoire, et les connexions nécessaires ne s'imposent que graduellement, au cours de l'évolution elle-même: c'est au terme du savoir et non à ses débuts que l'esprit prend conscience des lois qui lui sont immanentes. Mais qui dit évolution dirigée et marche asymptotique vers un idéal nécessaire reconnaît du même coup l'existence d'un quelque chose agissant dès l'origine dans le sens de cette évolution (JM, 323).

Or ce quelque chose ne se présente pas "sous la forme d'une structure organisant sans plus le contenu de la conscience" (JM, 323), mais

> sous la forme d'une loi fonctionnelle d'équilibre, dont l'esprit n'a pas conscience faute d'avoir réalisé celui-ci (...). Il y a dans le fonctionnement même des opérations sensori-motrices une recherche de cohérence et d'organisation; à côté de l'incohérence de fait (...), nous devons donc admettre l'existence d'un équilibre idéal, indéfinissable à titre de structure, mais impliqué dans ce fonctionnement (JM, 323).

Or, "pour que la recherche fonctionnelle d'organisation (...) donne naissance à des règles (...) d'organisation (JM, 324), il suffit "que l'esprit prenne conscience de cette recherche et de ses lois, et traduise ainsi en structure ce qui était jusque-là simple fonctionnement" (JM, 324).

Cette prise de conscience n'est pas une opération simple. De prime abord, l'individu seul est incapable de cette prise de conscience. La vie sociale lui est nécessaire, tant du point de vue logique que du point de vue moral. En second lieu, les rapports de respect unilatéral et de contrainte "contribuent à la constitution d'un premier type de contrôle logique et moral [mais] ce contrôle ne saurait à lui seul suffire à l'élimination de l'égocentrisme enfantin" (JM, 325). En troisième lieu, "la coopération seule mène à l'autonomie (...) car la coopération est d'abord source de critique (...), de valeurs constructives (...), d'intériorisation des règles" (JM, 327).

Bref, la position piagétienne se démarque radicalement de la position gordonienne: d'un côté, elle est étrangère à une rhétorique des sentiments et des "besoins"; de l'autre, elle réfère à une logique de la réciprocité qui est plus et autre que le "rationalisme du sens commun" évoqué plus haut.

4.1.3 Les relations conflictuelles d'après Girard

René Girard se situe à un autre niveau pour aborder le problème. Et son explication, quoique assez éloignée des propos de Gordon, complète, à notre avis, celle de Piaget: c'est ce qui en fait la force et la valeur pour l'éducation des enfants.

Il faut partir de "l'autre" ou, si l'on veut, du mimétisme, car le mimétisme est bien antérieur à la constitution de la notion d'objet, comme l'a montré Piaget d'ailleurs. L'imitation s'apprend, vient de l'autre: elle est la reproduction de l'autre. C'est donc l'autre, ou mieux, la relation mimétique entre deux sujets (pour qui l'objet est d'abord un autre sujet) reconstitués dans la structure du mimétisme réciproque et "s'entre-imitant" qu'il faut d'abord considérer. Comme le confirment le structuralisme anthropologique, la "première" psychanalyse freudienne et la psychologie génétique, le sujet individuel, en partant, n'existe pas. C'est le rapport mimétique à l'autre qui est élémentaire. L'être d'un sujet est relatif à la relation mimétique initiale qui lie deux sujets distincts. Ainsi le sujet voit son existence à travers l'autre, cherche dans la coïncidence avec l'autre le repère de sa propre identité.

Tout le reste en découle: médiation, désir, triangularité, rivalité, interdits, sacré, mécanisme du bouc émissaire, justice, réconciliation ou coopération (cf. chapitre III).

4.1.4 Convergences et divergences

Dans un bref essai comme le nôtre, il n'est pas possible d'examiner en profondeur les points de rencontre et les écarts entre les trois auteurs en cause. Nous en resterons donc à des signaux de surface, gardant pour des recherches futures les analyses plus poussées.

L'approche la moins "scientifique" mais la plus axiologique est sans doute celle de Gordon qui emprunte aux a posteriori, aux extrapolations de

la psychothérapie et de la psychologie existentielle, l'ensemble de ses données et de ses constructions. La valeur phénoménologique de cette approche est certes très grande et très utile, non seulement au niveau de la cueillette des données mais au niveau plus important encore de l'analyse. Toutefois, il n'est pas toujours facile de saisir le modèle théorique qui inspire Gordon: d'où vient-il? Comment a-t-il été construit? Comment opère-t-il? Il en résulte que sa fonction explicative laisse parfois le lecteur sur son appétit, en "mal de savoir".

Par ailleurs, l'auteur de Enseignants efficaces ne semble pas percevoir l'ampleur du problème qu'il aborde, son contexte d'émergence, ses ramifications politiques et culturelles, ses connotations morales et scientifiques. Alors que Piaget et Girard s'efforcent de montrer le rôle prédominant de la justice ou de la réconciliation, comme remède à la violence, Gordon se limite à des descriptions et à des solutions de surface qui font penser à un recueil de recettes pour apprenti. Comme nous l'avons dit plus haut, la contribution indéniable de Gordon réside surtout dans son pouvoir de vulgarisation et de sensibilisation. Quant à l'explication des faits, d'autres, tels Platon, Hobbes, Durkheim, Freud, Lorenz, Laborit, ont déjà dit plus et mieux sur le sens des conflits dans les relations humaines.

Pour l'essentiel, c'est entre Piaget et Girard que les similitudes fondamentales se retrouvent même si, au plan de la méthode et des explications ultimes, les résultats sont très différents. En effet, qu'il s'agisse de représentation et d'identité, d'imitation et d'égocentrisme, de relations sujet-objet, de règles et d'interdits, de contrainte ou de coopération, du moderne et du primitif, de la place de "l'autre" dans le développement du

petit enfant, les analyses et les explications de l'un et de l'autre sont rigoureuses, profondes et souvent complémentaires. C'est le cas, nommément, à propos des liens entre égocentrisme et double bind. L'égocentrisme, stade où l'enfant n'est plus tout à fait petit et pas encore grand, est au carrefour de cette dissociation-intégration, caractérisée par la disparition progressive de la contrainte adulte et par le rapprochement des enfants entre eux. Le double bind traduit cet impératif contradictoire, ou plutôt ce réseau d'impératifs contradictoires dans lesquels les hommes ne cessent de s'enfermer les uns les autres. A y regarder de près, c'est dans l'analyse du concept de respect qu'on comprend comment et pourquoi l'enfant se dégage de la contrainte adulte pour découvrir des rapports de coopération fondés sur l'égalité et la réciprocité. La psychologie génétique de Piaget analyse longuement les sources et les manifestations du respect de l'enfant pour l'adulte alors que l'hypothèse anthropologique de Girard traite aussi du respect de l'adulte pour l'enfant. Il ne s'agit pas de masquer ou d'occulter les positions différentes de l'un et de l'autre auteur sur la genèse, la résolution et le sens des "conflits" dans les relations humaines, mais de reconnaître, dans la richesse combinée de l'une et de l'autre théorie, une ressource et une valeur significative inestimable.

On ne saurait contester l'importance de la coopération. Parce qu'elle est le couronnement de l'entente entre les individus, de l'harmonie en société, et tout à la fois le moyen privilégié pour y parvenir, elle mérite qu'on s'en préoccupe et qu'on travaille à la réaliser.

4.2 La justice

Le souci commun d'éliminer les conflits dans les rapports humains

n'entraîne pas nécessairement qu'on se rallie à une solution unique. Gordon, Piaget et Girard n'en constatent pas moins que la justice et le sens de la justice, constituent des valeurs sociales efficaces. Définissons brièvement leurs positions respectives.

4.2.1 Gordon et la justice

Gordon admet que les relations humaines stables ne peuvent être engendrées et maintenues que par la reconnaissance de droits égaux pour tous et par le respect de ces droits, donc par la pratique de la justice. En effet, la justice gordonienne vise à assurer à chacun ses droits à la liberté, à la créativité, à la satisfaction de ses besoins et à l'épanouissement personnel. L'exercice de ces droits est lié à l'expression et à l'accueil réciproque des besoins et des sentiments de chacun mais aussi à l'engagement de tous dans l'élaboration et dans l'exécution d'un plan d'action commun et satisfaisant pour chacune des parties.

Ce contrat "mutualiste" rappelle certains énoncés de Hobbes et de Rousseau, en insistant toutefois sur l'idée que la justice doit tenir compte du vécu personnel de chacun des membres d'un groupe. Elle devra être libérée de toute corrélation avec la rétribution, punition ou récompense, maintenue dans certaines conceptions non "religieuses" de la justice. Certes, la solution n'est pas facile. Gordon le sait. L'entente conclue n'apporte pas toujours le succès escompté; elle ne sera pas toujours respectée non plus et il faudra relancer le processus de résolution de conflits chaque fois qu'il y aura bris de contrat. Toutefois, s'il s'agit d'un conflit de valeurs, la personne qui se sent lésée doit continuer à agir selon ses

principes, ne pas les imposer à l'autre mais le gagner par la persuasion.

Gordon est ainsi convaincu que "sa" justice élimine les dichotomies qui opposent les supérieurs aux inférieurs, les gagnants aux perdants. Le sentiment de culpabilité qui ronge les uns et les autres est résorbé et personne ne songe à recourir à la violence dans la mesure où tous sont "satisfaits". De ce degré de satisfaction dépend donc la coopération qui règne dans la société.

4.2.4 Piaget et la justice

Sans détour, Piaget affirme que la règle de justice est la condition sine qua non d'existence d'un groupe social. A deux types de règles, il rattache deux formes de justice.

Sans appeler "règles" les régularités de la vie quotidienne de l'enfant, il tient à noter leur importance capitale: elles permettent au tout-petit de prendre conscience de son existence et de commencer à découvrir son identité.

Piaget considère que les règles extérieures, intangibles et coercitives par elles-mêmes, suscitent le désir d'acquérir une habileté, donnent l'impression d'appartenir à un groupe et servent de contrôle quand un enfant veut l'emporter sur un autre. Elles sont ainsi nécessaires au développement de l'individu et à l'apprentissage d'une forme de vie sociale.

Cependant, seules les règles rationnelles, libres produits du consentement mutuel et de la conscience autonome, réussissent à créer de véritables rapports sociaux dits rapports de coopération.

Au cours de l'exposé, Piaget met particulièrement en évidence la relation qui existe entre la perception de la règle et l'option pour telle ou telle forme de justice. Par exemple, il montre que la justice rétributive, spécialement celle qui est liée aux sanctions expiatoires, prévaut à l'âge où domine la règle due au respect unilatéral, mais il avoue qu'elle continue par la suite à exercer une certaine influence dans les rapports humains. Il associe l'avènement de la justice distributive à celui de la règle rationnelle; le passage de l'hétéronomie à l'autonomie et celui de la justice rétributive à la justice distributive s'expliquent áussi par le poids de la contrainte adulte et par le retrait progressif de cette contrainte.

En conséquence, il est dans la logique des choses que les rapports de coopération caractérisés par l'égalité, la réciprocité et l'équilibre apparaissent à Piaget comme solution idéale aux conflits et à la violence issus de la domination des uns sur les autres.

4.2.3 Girard et la justice

Après avoir montré comment la référence à des règles positives de droit et de justice s'est substituée aux mécanismes sacrificiels, Girard reste conscient des limites de cette découverte séculaire. Sachant quel est le poids de la justice dans la société actuelle, Girard rappelle ce que tous savent mais que personne n'ose avouer explicitement.

La justice dissuade une victime d'exercer des représailles sur son agresseur et empêche le lynchage par exemple; elle recueille les preuves qui établissent la culpabilité ou la non-culpabilité d'un individu ou d'un groupe et prévoit la sanction à imposer selon la gravité des actes illégaux;

après avoir informé les individus du sort qui leur est réservé s'ils ne se conforment pas au code, elle punit l'individu indésirable ou fautif et protège la société. La justice opère en vertu d'un contrat, d'une entente, d'un compromis qui incite au respect des droits de chacun. Elle est perçue comme une valeur "négative" car elle ne serait pas si l'injustice n'existait pas. Le "contrat" intervient à la suite d'une non-reconnaissance ou d'un non-respect des droits des individus ou des groupes: la justice revise, corrige l'erreur et appuie la revendication de droits reconnus.

Même préventive, la justice vise le bien-être de toute personne lésée en lui promettant sa protection et celui de l'éventuel contrevenant en l'incitant à renoncer à des projets condamnables. Curative, elle condamne le coupable, exerçant ainsi son pouvoir de répression dans un acte de violence considérée comme légale. Dans le monde moderne, la justice s'apparente encore au sacré des peuples primitifs dans la mesure où elle se définit comme "transcendance" qui départage, condamne et punit. Son action est plus efficace bien qu'elle inspire davantage crainte et terreur. Une conscience sociale plus aiguë permet de découvrir l'ambiguïté des lois et même leur contradiction, la difficulté de protéger et les droits personnels et le bien commun, l'absence d'un moyen "légal" assez puissant pour prévenir toute activité de représailles. La justice apparaît donc comme une ressource sécurisante capable de maîtriser momentanément la violence.

4.2.4 Convergences et divergences

Les trois auteurs associent d'une manière ou d'une autre l'idée de justice à la "reconnaissance de l'égalité de tous les hommes", au "respect

des droits", à l'"entente" et à la "réciprocité". Ils conviennent que la justice s'appuie sur la raison qui recueille, synthétise et ordonne les normes susceptibles de préserver les droits de tous et de chacun; ils soulignent aussi l'importance d'un agir conforme à l'entente ou à la loi acceptée par une collectivité. Au-delà de ces points communs, chacun soutient une position originale.

En insistant sur l'expression personnelle des besoins et des sentiments, Gordon prétend que l'apport de chacune des personnes impliquées constitue un pré-requis à la décision de s'engager dans la formulation et l'observance de l'entente conclue. L'unicité et la singularité de l'individu doivent être respectées à tout prix.

La thèse gordonienne semble aussi écarter certaines notions présentées et expliquées par Piaget. Par exemple, elle fait fi de l'incapacité totale où se trouve le jeune enfant de se rendre compte par lui-même de son existence, de son identité. Elle semble ignorer la difficulté pour l'enfant de verbaliser son vécu, à moins d'utiliser un langage hérité de l'adulte et adapté à "l'affabulation".

En outre, elle oublie que l'enfant confond la justice et l'obéissance: en fait, il juge de la valeur d'un acte selon sa matérialité et admet que la punition est juste et nécessaire; il utilise la loi pour entrer en relation ou pour "rivaliser" avec un "égal" et ne formule de "vraie" loi que vers l'âge de 11-12 ans, c'est-à-dire au moment où il croit que l'équilibre et la réciprocité sont facteurs d'un ordre social. Sur ce point capital de la justice, il semble que Gordon n'ait pas observé suffisamment le comportement

et l'évolution de l'enfant ou qu'il a choisi une optique très différente de celle de la psychologie génétique.

Piaget, pour sa part, insiste sur la non-spontanéité des rapports de coopération; il lie leur apparition à la libération de la contrainte adulte et au commerce avec les égaux. Sans se prononcer comme Gordon sur la tension entre gagnants et perdants, il admet que la punition et la récompense soient expressions de la justice. Par exemple, la "violence" exercée à la suite d'un acte "illégal" ne l'offusque pas: il la trouve "juste" du moins envers les enfants. Quant à la nécessité d'exprimer "sentiments" et "besoins", Piaget ne s'y arrête guère mais il l'évoque quand il traite de responsabilité subjective et d'équité.

Si les thèses girardiennes semblent peu conciliables avec la théorie des relations humaines présentées dans Parents efficaces et dans Enseignants efficaces, elles se rapprochent davantage de la théorie piagétienne, notamment dans la description des étapes franchies par l'enfant qui accède à la suprématie de la justice distributive sur la justice rétributive et acquiert le sens de la coopération. Par contre, elles n'endossent pas tout à fait l'explication de Piaget sur le passage des rapports de contrainte aux rapports de coopération et proposent un modèle autre de rapports sociaux, plus valables que les rapports de justice, en invoquant l'argument mimétique.

Girard, comme Piaget, affirme que l'adulte est un médiateur qui permet à l'enfant de se découvrir, d'acquérir certaines habiletés et d'amorcer une certaine vie sociale. Comme aucun spécialiste de la psychologie enfantine ne l'avait fait encore, Girard montre que l'adulte est non seulement un

modèle, un stimulant pour les apprentissages, mais un provocateur, un ferment de désirs, tout spécialement du désir de "l'être".

Au contact de l'adulte, l'enfant apprend son "manque d'être", sa dépendance, son infériorité. En s'imitant mutuellement, l'adulte et l'enfant deviennent de plus en plus semblables, égaux en quelque sorte. Parallèlement, l'enfant se tourne vers son camarade. "Tout préoccupé par l'autre pour apprendre de l'autre comment combler son manque d'être", il est maintenant "plus libéré de son enfance, plus adulte, plus autonome"[1] et par conséquent davantage exposé à la mimésis de l'antagoniste. Régler ses rapports avec autrui devient une nécessité.

Puisqu'il en est ainsi, il faut admettre que la coopération n'est pas disparition mais augmentation de la contrainte. D'ailleurs, Piaget ne dit-il pas que la coopération est "le stade par excellence de la règle, de la codification de la règle"?[2] Par ailleurs, il semble ne pas avoir tout à fait saisi comment se fait le passage du stade égocentrique au stade de la coopération ni pourquoi le temps de l'imitation se prolonge au-delà de l'âge de 7-8 ans, faute d'avoir décelé la nature mimétique de l'homme, comme l'a fait Girard.

Constatant que la justice rend les hommes semblables plus qu'elle ne les rassemble, qu'elle vise à refaire l'équilibre en exerçant une pression de l'extérieur, Girard hésite à voir en elle un moyen adéquat pour éliminer la violence et garantir un tissu social stable. C'est pourquoi il propose

---

[1] Lucien Morin, Le désir mimétique chez l'enfant, conférence donnée au Centre Culturel International de Cerisy-la-Salle, juin 1983, p. 21.

[2] Ibid.

une autre solution, un autre type de rapports humains.

4.3 L'amour ou la "vraie" coopération

Dans Parents efficaces et dans Enseignants efficaces, Gordon ne mentionne pas l'amour comme base de la coopération et se contente de soutenir que le respect mutuel est à la fois le déclencheur et le fruit de la relation engendrée par "L'écoute active", le "Message-je" et l'émission d'une loi commune, que tous doivent observer.

Même s'il considère que le respect mutuel, clé de voûte de la pyramide des valeurs, commande l'égalité de tous et la réciprocité, il conseille à l'adulte d'être "patient" envers les jeunes, surtout envers ceux qui adoptent un système de valeurs et un style de vie différents des siens.

Cette "patience" qui bouscule les principes de l'égalité et de la réciprocité pourrait à certains moments être inspirée par l'amour et amener certaines personnes à croire que le respect mutuel et l'amour ne font qu'un. En réalité, il ne faut pas les confondre. La "patience" gordonienne permet une trêve, suspend les hostilités, mais l'objectif demeure l'obtention ou le rétablissement d'un équilibre propre à restaurer la réciprocité. D'ailleurs, Gordon s'est prudemment gardé d'exprimer le "respect mutuel" en terme d'"amour" quand il suggère d'adopter une attitude de "patience".

La pensée gordonienne sur les relations humaines présente certaines analogies avec la théorie piagétienne qui mise sur le respect mutuel, l'égalité et la réciprocité. Par contre, Piaget établit nettement une distinction entre le consentement mutuel et le respect mutuel comme nous l'avons

vu. En outre, s'il accepte deux sortes de justice, il avoue sa prédilection pour la justice distributive qui trouve son sommet dans l'équité. Sans expliquer son orientation, il conseille la générosité au lieu de la simple réciprocité et ne voit pas d'opposition réelle entre l'équité et l'amour (JM, 258). De fait, le "rationalisme" et "l'intellectualisme" piagétiens ne pouvaient peut-être pas faire autrement. En d'autres mots, Piaget ne perçoit pas que l'équité, quoique excellente, est toujours enchâssée dans la justice: rationnelle par excellence, elle n'est pas libérée de toute mimésis de l'antagoniste pour autant. Même s'il ne définit pas les valeurs impliquées dans la générosité par rapport à la réciprocité, il laisse la porte ouverte au discours sur l'amour. Girard est le seul à se laisser profondément interroger par l'amour ou la "vraie" coopération.

4.3.1 Girard et l'amour

Nous avons vu comment de la violence au sacré, des interdits au mécanisme du bouc émissaire et à la libération "moderniste" du désir mimétique, la résolution et même la cause des conflits sont tissées de violence. C'est surtout en appliquant son hypothèse scientifique au décryptage de l'écriture judéo-chrétienne que Girard aboutit à l'amour ou à la réconciliation.

Déjà, le vétéro-testamentaire révélait à quel point le peuple d'Israël diffère des autres nations par son credo en une divinité unique, pleine d'amour et de compassion pour le pauvre, le malheureux, le petit. C'est un fait peu banal que les prophètes aient tant insisté sur la loi de l'amour du prochain, la seule qui doit inspirer toutes les autres lois.

Mais l'hypothèse girardienne paraît plus étonnante encore lorsqu'elle

est appliquée à une interprétation proprement textuelle de l'écriture néo-testamentaire dans laquelle Jésus dénonce les oeuvres de "mort" et révèle "l'amour du Père" qui va donner sa vie pour sauver les hommes, même ceux qui refusent son message. Il n'est pas moins surprenant de voir comment et pourquoi quelques contemporains de Jésus, "traitres" un moment ou l'autre (BE, 220,223), se laissent transformer par le témoignage de Jésus, au point d'accepter de tout perdre pour que d'autres aient la vie. De plus, il est à peine concevable que les hommes, persécutés à travers les siècles à cause de leur attachement à Jésus, inspirent d'autres témoins qui dévoilent toujours davantage l'amour du tout Autre et, par conséquent l'humanité de la violence. La littérature romanesque des deux derniers siècles a largement exploité le thème de la violence et de l'oppression systématiques. Dostoïevski, Stendhal et Proust parmi d'autres les ont dénoncées dans des oeuvres célèbres et les hommes du XXe siècle sont partagés entre la violence et l'amour, entre la destruction et la vie, (CC, 281, 284) tel que l'annoncent les textes prophétiques du néo-testamentaire.

En regardant Jésus et son Père, Girard découvre que l'amour est décentrement de soi, acte créateur; il est le seul "être" véritable, l'unique réalité. Il ne s'agit pas de foi aveugle, comme une certaine critique sacrificielle voudrait bien le laisser entendre. Il suffit de lire et d'approfondir les "textes". On y découvre que l'Aimant est tout occupé de l'autre afin que l'autre ait la vie, la vie en abondance; il se met volontairement et librement au service de l'autre dont il perçoit l'accueil ou le refus. En fidélité avec son acte créateur, il donne à "l'accueillant" et au "récalcitrant" un surcroît d'amour pour que l'un en tire un accroissement de vie

et que l'autre puisse retrouver la vie. Il ne mesure donc pas son amour à la réponse de l'autre et ne cesse pas d'aimer, quoi qu'il advienne.

Par son attitude "irraisonnable" dictée par la "gratuité", la "miséricorde" et le "pardon", l'Aimant suscite chez l'autre le désir de l'imiter dans ses relations. Il lance un appel à la réconciliation qui donne la vie à tous et rejette toute forme de réconciliation qui se ferait aux dépens d'un seul. L'Aimant n'imite pas le violent: ne devient jamais son double, son jumeau. Il n'entre pas dans le cercle de la violence qui se déchaîne, se propage: lui seul coupe le conflit mimétique à sa racine.

Parce qu'il est mort à cause de la libéralité de son amour, certains ont dit, tels Hegel et Nietzsche, d'autres pourraient dire que l'amour ainsi conçu aboutit toujours à l'échec. Pourtant la réalité est tout autre. Refuser obstinément de pénétrer dans le royaume de l'amour, c'est manifester avec évidence le lien entre la violence et la destruction. D'autre part, il se trouve toujours quelques "spectateurs" qui, même s'ils sont d'abord "de coeur avec les meurtriers" (CC, 195), imitent tôt ou tard l'Aimant et deviennent à leur tour témoins et agents de réconciliation dans l'amour. Ainsi l'amour ne se laisse pas vaincre par le mal: il emporte la victoire sur le mal, rassemble les hommes et les fait devenir des "frères amis".

Parce que les hommes vivent la fraternité en renonçant à la violence et en adoptant un style de vie semblable à celui de Jésus, modèle mimétique par excellence, Girard découvre, à partir de l'analyse textuelle des récits évangéliques, une vérité constante à laquelle il adhère: l'amour est la valeur primordiale dans l'établissement de relations véritablement humaines, la clef de la vraie coopération car seul, il abolit les différences.

4.3.2 L'amour et la justice

En aboutissant à l'amour comme moyen efficace pour instaurer de vrais rapports humains, Girard répond à plusieurs attentes ou interrogations de Gordon et de Piaget. En outre, il indique une voie qui s'impose par elle-même, lentement mais sûrement, comme un choix historique inévitable: ou bien l'amour, la coopération et la survie, ou bien la violence, la haine et l'auto-destruction.

L'amour incline les personnes qui planifient et coordonnent des activités à considérer leur tâche comme une occasion toute désignée pour s'engager au service des autres. Il les dispose à être attentives à tout ce qui peut "nourrir" la vie de chacun et partant, la vie de la collectivité. Il permet d'apprécier les apports des uns et des autres, d'accepter et de promouvoir la complémentarité des tâches. Il ne se laisse pas impressionner par les différences qui isolent et séparent. La patience et la générosité pratiquées sans ressentiment, orientées non pas en fonction de son bénéfice personnel mais plutôt de la croissance de l'autre, trouvent ici leur véritable sens.

L'individu qui aime n'attribue pas aux autres la cause de ses malheurs. Il découvre dans son agir, même dans ses comportements apparemment "non violents", un certain relent de violence et ne se prétend pas si différent de ses frères "violents". Par contre, il tente par maints efforts de se "catharsiser" en se laissant séduire par Jésus-modèle et par ses imitateurs. Il ne veut pas être pierre d'achoppement sur le chemin de l'autre mais guide fidèle et sûr. Il est plus prompt à aider l'autre plutôt qu'à le juger, sans pour autant contester la valeur certaine de la justice.

Dans la vie courante, les hommes sont souvent jugés d'après leur race, leur sexe, leurs capacités physiques, intellectuelles et morales. En un mot, ils sont catalogués selon des critères variables et souvent arbitraires sur un point ou sur l'autre. Le rôle de la loi n'est pas négligeable dans la plupart des cas. Elle proscrit divers types de ces discriminations, suite à une prise de conscience du tort fait à un individu ou à un groupe: elle préconise l'égalité des droits pour tous sans distinction.

Parce que les hommes convoitent souvent les mêmes "biens" désirables et rivalisent entre eux pour l'acquisition de ces biens, des lois sont promulguées pour empêcher les abus de pouvoir ou les manoeuvres douteuses. En définitive, "d'office", elles veillent à écarter les obstacles, à prévenir les occasions de chute, à assurer l'ordre, la paix et l'équilibre. "Béquilles rendues nécessaires par la faiblesse humaine" (CC, 475), émises par des "égaux" ou par des "aînés", les lois rendent compte de l'existence d'une autorité régulatrice; elles commandent l'obéissance et sont immanquablement liées à une sanction.

Pendant que la justice se préoccupe d'établir des cadres de fonctionnement qui rendent les hommes égaux ou, pour mieux dire, "semblables", "doubles", "jumeaux", l'amour rend plus attentif à la personne qu'à la règle et s'attache à ce qui unit les hommes. Il lève tous les interdits, écarte le recours à la rétribution et renonce même au droit de représailles: "aimez vos ennemis". La renonciation au droit de représailles dépasse tellement l'entendement humain qu'elle cause souvent l'expulsion ou la mort de celui qui y consent. Ce drame de l'amour révèle avec éclat que la justice, malgré sa supériorité sur la vengeance spontanée et incontrôlée, recèle de la

violence et ne saurait toujours faire triompher la vie sur la mort. Il entraîne l'élimination progressive de la violence dans les structures sociales jusqu'au jour où tous et chacun ensemble vivront la "bonne" réciprocité.

Gordon et Piaget souhaitent que l'adulte soit un modèle pour l'enfant afin que celui-ci en vienne à adopter un style "coopératif". Girard partage cette attente et encourage l'adulte à dire à l'enfant: "Imite-moi". Parce que la médiation externe se mue presque toujours en médiation interne, que le modèle d'apprentissage devient modèle de rivalité et que ce glissement peut être fatal autant pour l'adulte que pour l'enfant, il reconnaît dans l'amour médiatisé, un modèle opérationnel particulièrement efficace. Or un Médiateur est venu et a laissé un message révélateur en triomphant lui-même de la pierre mise en travers de son chemin (skandalon). Il a tout pouvoir d'aider quiconque à ne pas être pour l'autre pierre d'achoppement. Ainsi l'adulte et l'enfant qui se laissent "prendre" ou "polariser" par Jésus, pierre de faîte, se ressemblent davantage sans devenir identiques et encore moins rivaux. Mus l'un et l'autre par l'amour, ils posent des actes créateurs.

Les personnes rassemblées dans l'amour sont capables de dépasser leurs besoins immédiats pour aspirer à la vie véritable et, de ce fait, elles obtiennent la vie en abondance. Ce renoncement à l'immédiat, cette recherche de la vie véritable et la gratification qui s'ensuit sont explicités dans l'analyse girardienne du jugement de Salomon (CC, 260-265). Par amour, la mère donne son enfant au lieu de consentir à le "séparer" équitablement; ce sacrifice lui vaut de sauver l'enfant, de le recouvrer et de faire confirmer le lien qui les unit. L'amour brise la rivalité mimétique qui asservissait

les deux femmes et donne à la vraie mère d'être gratifiée, comblée.

En somme, la justice est acceptée et même recherchée parce qu'elle induit des relations marquées par l'équilibre et la réciprocité, parce qu'elle suscite et maintient l'ordre et la paix sociale. Par contre, elle rappelle le pharmakos des peuples primitifs -à la fois poison et remède-, impuissante à sauver la vie de tous et de chacun, à éviter toute contamination. Pourtant, elle donne l'espoir de voir s'instaurer une société "catharsisée" même si elle entretient, à cause de sa violence même, la peur d'une "apocalypse".

Contrairement à la justice, l'amour ne pactise pas avec la violence. Essentiellement remède, créateur ou principe de vie, il ne se limite pas sauf si une personne aimée refuse de se laisser aimer. Quand Judas, à la différence de Pierre, n'a pas accueilli l'amour de Jésus, s'est joué le drame de la liberté humaine. Bien qu'attaqué depuis des siècles, le royaume de l'amour ne change pas d'allégeance. Bien plus, il prend de l'expansion grâce à une "bonne" réciprocité, par rayonnement ou par "contagion".

Si l'amour ne surgit pas partout et à sa pleine mesure, c'est que l'imitation du tout Autre est encore imparfaite et sporadique. Seuls ceux qui se laissent apprivoiser par l'amour reçoivent accroissement de vie, d'autonomie, de liberté et tissent des liens fraternels. Car, comme le dit Lucien Morin, "l'amour est opulence ou n'est pas".[1]

---

[1] Mohammed Bedjaoui et al, Eduquer au dialogue des civilisations, St-Jean-Chrysostome, Les Editions du Sphinx, 1983, p. 12.

Il a été annoncé "par des rapprochements forcément superposés et analogiques, une conception assez arrêtée, même si schématique, de la coopération devra apparaître d'elle-même". Or, il ne serait pas inutile pour des besoins de précision et de clarté d'articuler d'une manière synthétique les principaux éléments qui résument, à notre avis, le sens de la vraie coopération.

La vraie coopération chez l'enfant pourrait être tout d'abord définie comme étrangère à la violence comme mécanisme d'entente et de différenciation. Elle est supérieure à la justice qui est une approche rationnelle et logique des rapports humains ou un cadre de fonctionnement mis en place suite à une conscientisation de la négation ou du non-respect d'un droit et prescrit pour réinstaurer l'ordre. En outre, elle ne saurait s'apparenter à l'équité qui, malgré sa qualité exceptionnelle due à l'effort plus que louable de la raison dans sa capacité de discernement, reste soumise à la cueillette plus ou moins exhaustive des variables et à la perception "hic et nunc" des droits de la personne. Force nous est d'admettre -les écrits historiques en témoignent- l'insuccès de la justice à empêcher le passage d'une "mimésis d'apprentissage" et d'une "mimésis d'appropriation" à une "mimésis de l'antagoniste" et, ainsi, à créer une communion de personnes. Il faut donc que la vraie coopération soit au-delà de la raison ou, en d'autres mots, libérée de l'emprise de la raison -d'une certaine manière.

La vraie coopération chez l'enfant ne devrait donc pas être autre qu'un dialogue ayant sa source dans le <u>logos</u> de l'amour et s'étayant

constamment de ce même logos. Elle ne se préoccupe que de la "vie" et ne sait s'exprimer que par des actes "créateurs" qui font des humains des êtres fraternels. Ainsi, la coopération pensée comme "un degré de l'amour" selon la belle expression de René Coste (Morale internationale), "abolit les différences", réconcilie tous les hommes sans exception, donne vie et liberté en abondance. Le repliement sur soi, la peur de ne pas avoir ou la peur de perdre sont effectivement remplacés par le partage, le pardon, la gratuité.

Cette simulitude entre coopération et amour laisse entendre que les éducateurs et les enfants ne peuvent être freinés, ni par le développement intellectuel des enfants, ni par une relation interpersonnelle même embryonnaire avec tout enfant, dans leur entraînement réciproque à vivre la coopération et dans l'expérience de la véritable coopération.

CONCLUSION

La présente recherche a été motivée par le désir de mieux cerner le contenu théorique de la "vraie" coopération mais également par l'espoir d'aider les éducateurs du préscolaire à opter lucidement et librement pour une action éducative propre à favoriser la coopération, facteur de qualité dans les rapports humains.

Dans le cheminement de la réflexion et de l'écriture, le dégagement des thématiques communes à partir des positions de chacun des auteurs qui a été annoncé, n'a pas été finalement suffisamment énoncé, nous en convenons. En d'autres mots, le lecteur aura perçu que la longueur et l'étendue des résumés en question ont peut-être occupées une place telle dans cette étude qu'une ressaisie synthétique terminale en paraît souffrir. Or, qu'il soit dit ici que l'idée de coopération mise de l'avant par chacun des auteurs trouve effectivement sa conclusion logique au terme d'une présentation de concepts comme la contrainte, la justice, le respect, l'hétéronomie, etc. En effet, les auteurs ont en commun le souci de voir couronner la dynamique des rapports humains par une pensée et un acte dont l'essentiel est tissé dans l'idée de coopération. De sorte que, même si les positions articulées sur la coopération ne le sont pas toujours dans une démonstration claire et précise, il n'en demeure pas moins que chacun des auteurs, à l'évidence, est habité par un souci de voir à ce que les jeunes soient initiés le plus tôt possible à une pratique de coopération par le monde des adultes.

Certes, il existe des écrits nombreux sur la notion de coopération. Par contre, peu traitent de l'idée de la coopération chez l'enfant et

encore plus rares ceux qui la décrivent comme une caractéristique propre à l'enfance.

Notre projet, en s'associant à trois approches différentes, cherchait donc à dégager, à partir d'éléments disparates, suffisamment de traits pour saisir la singularité spécifique de cette notion chez l'enfant. Dans cette démarche, une discussion plus approfondie des particularités de chacune des thèses en cause aurait sans doute été plus que bienvenue. Plus exigeante aussi que les besoins plus modestes du rapport de recherche demandée au niveau de la maîtrise. Voilà pourquoi nous avons dû nous contenter de résumer un ton, de tracer les grandes lignes, de limiter des paramètres, d'indiquer des pentes et des directions plutôt que de décrypter des contenus fort complexes. Enfin, il importait également de limiter notre choix d'auteurs à ceux dont l'intérêt et la compétence semblaient avoir plus de poids pour la compréhension de la coopération chez l'enfant. Sur les trois retenus, Gordon et Piaget jouissaient déjà d'une réputation respectée. Quant à René Girard, la nouveauté de son entreprise et la portée particulière de ses découvertes nous ont paru particulièrement utiles et complémentaires aux travaux des premiers. Au point où, contrairement à notre intention initiale, procéder à une comparaison simple des trois thèses en cause, la grille girardienne s'est lentement mais sûrement montrée comme outil privilégié d'analyse des deux autres.

Les trois premiers chapitres ont cerné plusieurs aspects qui méritent considération dans la recherche d'une définition de la coopération. Le quatrième chapitre a permis d'énoncer que la réconciliation dans

l'amour constitue la seule "vraie" coopération. Il eût été téméraire de prétendre examiner en profondeur l'argumentation girardienne sur la valeur et le sens de l'amour-réconciliation ou de critiquer ses preuves scientifiques. Il s'imposait pourtant de faire un premier pas et d'en tirer un enseignement: une réflexion à poursuivre, des personnes à regarder et un style de vie à adopter.

La première piste est à peine ouverte. La personne et ses droits, les concepts d'autorité et d'égalité, le rôle du maître et la place de l'enfant, le désir et le modèle, le conflit, la rivalité et la vengeance, la réciprocité, le respect, la collaboration, la justice, la loi, l'amour, sont des questions importantes abordées par Gordon, Piaget et Girard. Il serait tout indiqué de poursuivre l'étude chez Piaget et chez Girard en particulier, de puiser dans l'abondante littérature qui traite des rapports sociaux pour y cueillir des informations nouvelles ou complémentaires, spécialement sur le mimétisme, le désir humain, la justice, l'amour et le rôle du maître afin d'enrichir sa compréhension des relations humaines et du rôle que peut y jouer une valeur comme l'amour.

La tâche paraît-elle accablante? Il n'est pas interdit d'allier références pratiques à références théoriques. Dans la première catégorie, mentionnons à titre d'exemple le Programme d'éducation préscolaire[1] du Ministère de l'Education du Québec qui pourrait être étudié à la lumière des théories de Gordon, de Piaget et de Girard. Cette réflexion aiderait

---

[1]Ministère de l'Education du Québec, Programme d'éducation préscolaire, avril 1981.

les éducateurs à discerner les implications possibles du programme ou encore à l'exploiter selon une approche valorisante, celle de l'amour médiateur.

Avec Girard, n'y aurait-il pas lieu de s'abreuver à la source scripturaire? Il existe peut-être une véritable épistémologie néo-testamentaire de l'amour, qui le montre dans son rôle démystificateur et révélateur unique. De prime abord, les réticences et les résistances sont fortes: un revirement radical est proposé, une véritable destructuration de nos habitudes existentielles les plus ancrées. Si l'homme persiste à solliciter le mal pour repousser le mal, il s'enferme dans le Royaume de la violence cyclique alors que seul, l'amour semble capable de libérer l'homme de l'esclavage de la violence...

En même temps que la réflexion et pour l'alimenter, une recherche "expérimentale" qui pourrait faire sourire les autonomistes inconditionnels semble opportune. Elle consiste à repérer les personnes qui ont paru ou paraissent vivre la coopération idéale. La liste des "aimants" est longue. Pourquoi ne pas pointer un Gandhi, un Martin Luther King, un Helder Camara, une Thérèse de Calcutta, un Jean Vanier? On admire leur liberté et leur gratuité, soit dans leurs efforts pour réunir des compatriotes "divisés", soit dans leurs appels au partage du "pain", soit dans leur dévouement envers des moribonds ou des "irrécupérables" en sursis.

En ces temps modernes où plus d'un se réclame d'un gourou, les éducateurs peuvent-ils se passer de maîtres à penser, de modèles? S'ils ne se laissent pas "contaminer" par des hommes et des femmes qui vivent en

surabondance, ils le seront sûrement par d'autres, égocentriques ou possessifs, parce qu'ils sont, eux aussi, des êtres mimétiques.

L'admiration de modèles, la réflexion sur la coopération, quelles que soient leur extension et leur profondeur, sont inutiles si elles ne modifient pas l'agir. C'est pourquoi il faut prévoir "un style de vie à adopter".

La coopération bâtie sur la satisfaction de ses besoins, la coopération-justice ou la coopération-réconciliation ne seront vraiment effectives que si elles concrétisent dans un "style de vie". Comme les deux premières ne sont que partiellement compatibles avec la troisième, il faut opter pour celles-là ou pour celle-ci.

S'il s'avère que la coopération idéale est la réconciliation dans l'amour, les éducateurs doivent la privilégier dans leur vie personnelle et professionnelle: le partage, le don de soi, la gratuité, inspireront alors leurs activités. On pourra dire en les regardant: "L'éducation à l'amour fraternel n'a qu'un univers, l'ouverture à tous les autres; qu'une méthode, le dialogue; qu'une pédagogie, le geste; qu'un projet, la contagion réconciliatrice".[2] Ils ouvriront des voies nouvelles qui leur seront source de joie, d'espérance et de dynamisme toujours plus fécond pour "nourrir" la vie des autres et créer ainsi la fraternité:

> Celui qui est chargé de l'Arbre ne voit pas cicatrice dans le noeud, mais jointures; ni entêtement dans la torsade, mais vocation; ni indépendance dans la branche, mais rattachement; ni éloignement dans la feuille, mais rayonnement.[3]

---

[2] Bedjaoui, op. cit., p. 15.

[3] Ibid., p. 14

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bedjaoui, Mohammed et al, Eduquer au dialogue des civilisations, St-Jean-Chrysostome, Les Editions du Sphinx, 1983, 148 p.

Chirpaz, François, Enjeux de la violence, essai sur René Girard, Paris, Les Editions du Cerf, 1980, 120 p., coll. Dossiers libres.

Girard, René, Des choses cachées depuis la fondation du monde, Paris, Grasset, 1978, 492 p.

Girard, René, La violence et le sacré, Paris, Grasset, 1972, 534 p., coll. Pluriel.

Girard, René, Le bouc émissaire, Paris, Grasset, 1982, 298 p.

Girard, René, Mensonge romantique et vérité romanesque, Paris, Grasset, 1961, 312 p.

Girard, René, "Quand ces choses commenceront..." (entretien avec Philippe Muray), dans Tel quel, no 78, hiver 1978, p. 37-57.

Gordon, Dr Thomas, Enseignants efficaces, Enseigner et être soi-même, Montréal, Editions du jour, 1979, 502 p.

Gordon, Dr Thomas, Parents efficaces, une méthode de formation à des relations humaines sans perdant, Montréal, Editions du jour, 1976, 445 p.

La Bible de Jérusalem, traduite en français sous la direction de l'Ecole Biblique de Jérusalem, nouvelle édition, Paris, Les Editions du Cerf, 1978, 1844 p.

Ministère de l'Education du Québec, Programme d'éducation préscolaire, avril 1981, 43 p.

Morin, Lucien, Le désir mimétique chez l'enfant, texte d'une conférence donnée au Centre Culturel International de Cerisy-la-Salle, juin 1983, 21 p.

Morin, Lucien, Pourquoi éduquer en prison, texte non publié, automne 1980, 100 p.

Piaget, Jean, Le jugement moral chez l'enfant, nouvelle édition, Paris, Presses universitaires de France, 1957, 334 p.